



**Ana Catarina  
Gonçalves  
Vasconcelos**

**Intercompreensão e poesia: promoção da  
consciência lexical no 1º CEB**





**Ana Catarina  
Gonçalves  
Vasconcelos**

**Intercompreensão e poesia: promoção da  
competência lexical no 1º CEB**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Profª. Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.



Dedico este trabalho aos meus pais pelo esforço e dedicação, por caminharem comigo lado a lado, sem nunca hesitarem.



## **o júri**

Presidente

**Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal**  
Professora Associada, Universidade de Aveiro

**Professora Doutora Susana Marques de Sá**  
Assistente Convidada, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

**Professora Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins**  
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro





## **agradecimentos**

A vida é feita de etapas e, ao terminar esta tão importante, não posso deixar de agradecer a todas as pessoas que, ao longo deste percurso, me ajudaram a caminhar e a crescer. Como tal, cabe-me aqui prestar-lhes o meu maior reconhecimento e agradecer-lhes:

À minha orientadora, Professora Doutora Filomena Martins, pelo rigor e exigência que tanto me fizeram aprender, pela orientação, por caminhar comigo e também por me ensinar a caminhar sozinha, pela imensa disponibilidade e amizade, mas principalmente por ter acreditado em mim e por me ter feito lutar por aquilo em que acredito.

À orientadora cooperante, Professora Virgínia Almeida, pela disponibilidade, pela partilha de conhecimentos, pela segurança que sempre me transmitiu e principalmente pela amizade e pelo companheirismo. Obrigada por me mostrar o verdadeiro significado desta magnífica profissão.

Aos “meus” meninos que acompanhei com tanta dedicação, essenciais para a realização deste projeto. Obrigada por me ajudarem e me mostrarem, a cada dia, que vale a pena lutar por mais e melhor.

À Educadora Eunice Bastos e aos “nossos” meninos por terem sido umas pedras preciosas neste meu percurso.

À Catarina, a minha companheira de estágio, pelas experiências vividas e partilhadas, pelas descobertas, pela grande amizade, pelos sorrisos e anseios que passamos e ultrapassamos. Obrigada por sonhares comigo.



## **agradecimentos (cont.)**

Às minhas colegas da licenciatura e mestrado, em especial à Joana, à Sara, à Mélanie e à Cecília pela enorme amizade ao longo destes anos e por me terem ajudado a construir o meu caminho.

A todos os meus amigos, em especial à Dânia e ao João, por me incentivarem, por serem ouvintes, pacientes e verdadeiros companheiros de todas as horas. Obrigada por estarem sempre do meu lado.

Aos meus avós e padrinhos por todo o amor e dedicação, pelas palavras de alento e segurança que sempre me transmitiram.

À minha irmã Liliana pela paciência e amizade, pela força e carinho demonstrados.

Aos meus pais que são os meus alicerces! À minha mãe, a mulher mais forte que já conheci, que me ajudou a vencer as maiores tempestades e a ultrapassar as maiores montanhas de areia que a vida me foi impondo. Por nunca desistir de mim e me fazer acreditar que tudo vale apenas. Obrigada por acreditares, pelo aconchego do teu colo e pelas palavras de apoio e força sempre acompanhadas dos teus mimos. Ao meu pai, aquela pessoa que me aquece o coração com os seus gestos inesperados. Que sempre caminhou comigo lado a lado, mostrando que a vida é uma estrada com altos e baixos, e que não devemos ter medo das descidas a que estamos sujeitos, pois logo a seguir, no horizonte, irá aparecer uma enorme subida, para a qual já estamos preparados. Vocês ensinaram-me a querer voar cada vez mais alto e a vocês devo o facto de hoje ser quem sou e ter o que tenho.

A todos o meu mais sincero obrigada!



## **palavras-chave**

Intercompreensão, Educação para o Plurilinguismo, Poesia, Consciência Lexical, Consciência Semântica

## **Resumo**

O presente Relatório Final de Estágio foi desenvolvido no âmbito das unidades curriculares Prática Pedagógica Supervisionada e Seminário de Investigação Educacional e apresenta um estudo que teve como objetivo principal compreender a forma como a intercompreensão e a sua exploração, nos primeiros anos de escolaridade, com recurso à poesia em diferentes línguas românicas, poderá conduzir à promoção de uma educação para o plurilinguismo e ao desenvolvimento da competência lexical e semântica.

De maneira a dar resposta aos objetivos e questões de investigação, desenvolvemos um projeto de intervenção didática, denominado *A Poesia na Casa das Línguas*, com a duração de seis sessões, implementado numa turma do 2º ano de escolaridade, numa escola da região de Aveiro. Através das atividades desenvolvidas, pretendemos compreender quais as estratégias de intercompreensão utilizadas, pelos alunos, para aceder ao significado de enunciados escritos em línguas românicas, tendo em vista o desenvolvimento da consciência lexical e semântica.

O projeto que desenvolvemos assenta numa metodologia de carácter qualitativo, com características de investigação-ação, sendo que os métodos e instrumentos de recolha de dados que utilizámos foram a observação participante, o registo de videogravação, as fichas de atividades dos alunos e notas de campo, optando-se pela análise de conteúdo como método de análise.



**resumo (cont.)**

Os resultados que obtivemos permitem-nos concluir que atividades de intercompreensão, orientadas para a observação e manipulação de unidades linguísticas em diferentes línguas românticas, concorrem para o desenvolvimento da consciência linguística e cultural dos alunos, aumentando o seu capital lexical.





**Keywords**

Intercomprehension, Education for Plurilingualism, Poetry, Lexical Conscience, Semantic Conscience

**Abstract**

The current final trainee report was elaborated within the components of supervised pedagogic practice and seminar of investigation in education. It presents a study, which main goal was to understand how intercomprehension and its exploration, in the early learning years, appealing to poetry in different Romance languages, may lead both to the promotion of an education for plurilingualism and development of lexical and semantic competences.

In order to attain our goals and answer our research questions, we conceived a didactic intervention project, called Poetry in the House of Languages, which was carried out in six sessions in a second grade class at a school in Aveiro. Through the developed activities we intended to comprehend the intercomprehension strategies used by the pupils so as to understand the meanings of written texts in romance languages. We also aimed at the development of lexical and semantic competences.

The Project we developed is based on a methodology of qualitative nature with features of action-research. As methods and data collection instruments we used the following: participative observation, video recording register, pupils' worksheets and field annotations. As method of analysis we privileged the analysis of content.

The results enable us to conclude that intercomprehension activities, oriented towards the observation and manipulation of linguistic units in different romance languages, contribute to develop the pupils' linguistic and cultural conscience, enlarging their lexical knowledge.



## Índice Geral

Índice de Quadros..

Índice de Figuras

Lista de Anexos

Lista de Abreviaturas..

Introdução.....29

### **Capítulo I – A intercompreensão no quadro de uma educação para o plurilinguismo**

1. A intercompreensão.....	33
1.1 Introdução.....	33
1.2 O conceito de intercompreensão – sua multidimensionalidade.....	33
1.2.1 Intercompreensão enquanto estratégia de comunicação.....	39
1.2.2 Intercompreensão enquanto método de aprendizagem.....	43
1.2.3 Intercompreensão enquanto competência.....	46
2. A educação plurilingue.....	48
2.1 Introdução.....	48
2.2 O conceito de educação plurilingue.....	49
2.3 Intercompreensão vs educação para o plurilinguismo nos primeiros anos de escolaridade.....	52

### **Capítulo II – Abordar as línguas românicas com recurso à poesia no 1º ciclo do ensino básico**

1. Trabalhar as línguas românicas em contexto escolar.....	57
1.1 Introdução.....	57
1.2 Conhecer as línguas românicas.....	58
2. Ler e escrever poesia.....	61
2.1 Introdução.....	61
2.2 O texto poético – para desenvolver a competência lexical e semântica.....	64
2.2.1 Competência lexical e semântica.....	65

### **Capítulo III – Orientações metodológicas do estudo**

1. Metodologia de estudo.....	66
1.1 Introdução.....	66
1.2 Enquadramento metodológico e apresentação do estudo.....	67
1.3 Questões e objetivos de investigação.....	68
1.4 Apresentação do projeto de intervenção didática.....	73
1.4.1 Enquadramento curricular da temática.....	73
1.4.2 Caracterização da realidade pedagógica/dos intervenientes.....	75
1.4.3 Objetivos pedagógico-didáticos do projeto.....	77
1.4.4 Organização e descrição das sessões.....	78
1.4.4.1 Sessão I – A Casa da Poesia.....	80
1.4.4.2 Sessão II – Batido de Línguas Românicas.....	83
1.4.4.3 Sessão III – Romenomania.....	87
1.4.4.4 Sessão IV – Mistério das Línguas.....	90
1.4.4.5 Sessão V – Chercheurs em Ação.....	94
1.4.4.6 Sessão VI – A Chave da Casa.....	97
1.5 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	99

### **Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados recolhidos**

1. Metodologia de análise dos dados.....	105
1.1 Introdução.....	105
1.2 Análise de conteúdo.....	106
1.3 Instrumentos de análise de dados – categorias de análise.....	107
1.4 Análise dos dados recolhidos.....	109
1.4.1 C.1 Consciência lexical e semântica.....	110
S.C.1.1 Estratégias de intercompreensão.....	110
1.4.2 C.2 Poesia.....	116
S.C.2.1 Recursos semânticos.....	116
Conclusão.....	119
Referências Bibliográficas.....	125
Anexos.....	135

## Índice de Quadros

Quadro 1.....	72
Apresentação das questões e objetivos de investigação do projeto de intervenção didática	
Quadro 2.....	78
Apresentação global do projeto de intervenção didática	
Quadro 3.....	79
Apresentação da organização das sessões do projeto de intervenção didática	
Quadro 4.....	102
Apresentação dos dados recolhidos por sessão do projeto de intervenção didática	
Quadro 5.....	108
Apresentação das categorias e subcategorias da análise dos dados do projeto de intervenção didática.	
Quadro 6.....	109
Apresentação das categorias, subcategorias e dados de análise do projeto de intervenção didática.	



## Índice de Figuras

Figura 1.....	60
Apresentação dos vários países onde são faladas as línguas mais influentes das línguas românicas	
Figura 2.....	70
Processo cíclico de investigação-ação (Zuber-Skerritt, 1996)	
Figura 3.....	81
O livro “ <i>A Casa da Poesia</i> ” de José Jorge Letria, usado para dinamizar a primeira sessão do projeto de intervenção	
Figuras 4 e 5.....	84
(À esquerda) Trabalho de grupo em que os alunos tiveram que associar as línguas românicas aos poemas apresentados. (À direita) Decoração da Casa da Poesia	
Figura 6.....	88
Imagem de um cartão utilizado na decodificação do poema romeno “ <i>GĂINUȘA</i> ”	
Figuras 7 e 8.....	91
(À esquerda) Realização do primeiro trabalho da quarta sessão. (À direita) Realização do segundo trabalho	
Figuras 9 e 10.....	95
(À esquerda) O primeiro poema trabalhado na sexta sessão. (À direita) O segundo poema trabalhado	
Figuras 11 e 12.....	98
(Em cima) O jogo “A Chave da Casa”. (Em baixo) Dinamização do jogo	
Figura 13.....	113
Ilustração da maioria das respostas dos alunos. (Sessão II)	
Figura 14.....	114
Ilustração da maioria das respostas dos alunos. (Sessão II)	
Figura 15 e 16.....	115
Ilustração da maioria das respostas dos alunos. (Sessão IV)	
Figura 17.....	117
Ilustração da maioria das respostas dos alunos. (Sessão III)	





## Lista de Anexos

Anexo 1 – Planificações das sessões .....	136
Anexo 2 – Apresentação em PowerPoint do livro “A Casa da Poesia” da sessão I .....	146
Anexo 3 – Fotografias da sessão I .....	149
Anexo 4 – Excertos de poemas em línguas românicas da sessão II .....	151
Anexo 5 – Material de trabalho de grupo da sessão II .....	153
Anexo 6 – Ficha de registo “Batido de Línguas Românicas” da sessão II .....	154
Anexo 7 – Fotografias da sessão II .....	155
Anexo 8 – Materiais de trabalho de grupo (cartões) da sessão III .....	157
Anexo 9 – Ficha de registo “Romenomania” da sessão III .....	158
Anexo 10 – Material de trabalho da sessão IV .....	161
Anexo 11 – Ficha de registo “Mistérios das Línguas” da sessão IV .....	162
Anexo 12 – Ficha de registo “Mistérios das Línguas” da sessão IV .....	163
Anexo 13 – Fotografias da sessão IV .....	165
Anexo 14 – Ficha de registo da sessão V .....	166
Anexo 15 – Ficha de registo da sessão V .....	169
Anexo 16 – Ficha de registo da sessão V .....	170
Anexo 17 – Materiais de trabalho da sessão VI .....	171
Anexo 18 – Fotografias da sessão VI .....	183
Anexo 19 – Ficha de avaliação das sessões .....	184
Anexo 20 – Notas de campo da investigadora .....	189
Anexo 21 – Transcrições das gravações .....	195



## **Lista de Abreviaturas**

CEB	Ciclo do Ensino Básico
CEL	Conhecimento Explícito da Língua
DGLF	Délégation Générale à la Langue Française
DLC	Diversidade Linguística e Cultural
IA	Investigação-Ação
IC	Intercompreensão
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
LR	Língua Românica



## Introdução

O estudo que a seguir se apresenta teve como finalidade perceber de que maneira é que o trabalho em torno da intercompreensão (IC) contribui para a formação e desenvolvimento da consciência linguística das crianças, no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Este estudo surge no âmbito da componente de formação Prática Pedagógica Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro. Esta componente de formação está dividida em duas unidades curriculares – Prática Pedagógica Supervisionada A1 (1º ano/2º semestre) e Prática Pedagógica Supervisionada A2 (2º ano/1º semestre), aliadas às unidades curriculares de Seminário de Investigação Educacional A1 e A2, tendo sido neste âmbito que procedemos à conceção do nosso quadro teórico (no primeiro semestre) e que concebemos, desenvolvemos e avaliamos um projeto de intervenção didática (no segundo semestre), que constituiu a parte empírica do nosso estudo.

De acordo com a estrutura da componente de formação Prática Pedagógica Supervisionada, os alunos que frequentam o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, devem estar organizados em díade, sendo orientados por professores e educadores cooperantes e pelos orientadores da Universidade de Aveiro. Assim, depois de, no primeiro ano, termos estagiado num Jardim de Infância, desenvolvemos, no segundo ano, a nossa Prática Pedagógica Supervisionada numa escola do Ensino Básico do centro urbano de Aveiro, contexto onde implementámos o projeto de intervenção didática que concebemos<sup>1</sup>. Uma vez que trabalhámos em díade, a conceção e implementação do projeto foi realizada em conjunto, com a colega Catarina Salomé Santos Gomes mas os dados foram recolhidos e analisados tendo em vista objetivos diferentes.

O nosso estudo insere-se na área da intercompreensão no 1º Ciclo do Ensino Básico e na área da educação linguística, nomeadamente do conhecimento explícito da língua (CEL). Deste modo, pretendemos perceber de que forma atividades de CEL, com recurso a

---

<sup>1</sup> Cf. Documento Estruturador da Prática Pedagógica Supervisionada, 2012/2013.

diferentes línguas românicas, promovem a educação linguística, nomeadamente através do desenvolvimento de capacidades de observação e reflexão sobre a(s) língua(s), no âmbito de uma educação para o plurilinguismo (Candelier, 2003).

Assim, um dos objetivos que definimos para este estudo foi perceber de que forma é possível desenvolver a competência de intercompreensão, com recurso à poesia, e tendo ainda em vista o desenvolvimento das consciências lexical e semântica, com alunos do 1º CEB.

De maneira a perseguir os nossos objetivos, realizámos, num primeiro momento, pesquisa bibliográfica sobre a intercompreensão e educação plurilingue (enquadradora de uma educação para o plurilinguismo).

Com efeito, atualmente, sabe-se que existem vários fatores que contribuem para a necessidade de consciencializar as crianças para uma educação para o plurilinguismo, ou seja para a diversidade linguística existente.

Desta forma é importante que sejam criados, a partir dos primeiros anos de escolaridade, currículos integradores das línguas (maternas e estrangeiras) nas escolas e que professores e alunos sejam sensibilizados e consciencializados para as vantagens do trabalho com diversas línguas.

Tendo em consideração o que acabámos de referir, este estudo foca-se também nas estratégias de intercompreensão, bem como no desenvolvimento de uma educação para o plurilinguismo nas crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, através de atividades em diferentes áreas, especialmente na área da Língua Portuguesa (LP), com o texto poético. Assim, é também objetivo deste estudo compreender quais as estratégias de IC utilizadas pelos alunos, para aceder ao significado de enunciados escritos em línguas românicas, não dominadas.

Desta forma, para este projeto, definimos uma primeira questão de investigação, mais central, que diz respeito ao projeto global (concebido em parceria com a nossa colega de grupo):

- Como desenvolver a competência de intercompreensão, no âmbito de uma educação para o plurilinguismo, no 1º CEB, com recurso ao texto poético?

A segunda questão de investigação, mais específica do nosso estudo, decorre da primeira e relaciona-se com o desenvolvimento da consciência linguística:

- Que aprendizagens, ao nível do texto poético e do desenvolvimento da consciência linguística, nomeadamente no plano lexical e semântico, realizam os alunos do 1º CEB, no âmbito das atividades de intercompreensão?

Assim, ao longo do presente Relatório iremos apresentar, num primeiro momento, o nosso quadro teórico para, seguidamente, apresentarmos as orientações metodológicas do estudo e a análise dos resultados, terminando com uma síntese conclusiva, onde refletiremos sobre o contributo deste estudo para o nosso próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Este Relatório organiza-se, pois, em quatro capítulos, da seguinte forma:

- No capítulo I discorremos sobre a noção de intercompreensão no quadro de uma educação para o plurilinguismo, o conceito, a evolução e a sua multidimensionalidade, relacionando-o com o conceito de educação plurilingue (enquadradora de uma educação para o plurilinguismo) nos primeiros anos de escolaridade;
- No capítulo II referimos a abordagem das línguas românicas no 1º Ciclo do Ensino Básico, explicitando como trabalhar essas línguas em contexto escolar, a importância de abordar o texto poético para desenvolver a consciência lexical e semântica;
- No capítulo III apresentamos as opções metodológicas do estudo, bem como o projeto didático, desenvolvido numa turma de 2º ano de uma escola do 1º CEB da região de Aveiro, incluindo as descrições de cada uma das sessões realizadas com as crianças;
- Por fim, no capítulo IV, fazemos referência à metodologia de análise dos dados recolhidos, nomeadamente as categorias de análise e analisamos os dados recolhidos, por categoria.

Após a apresentação da análise dos dados (capítulo IV), procedemos, na conclusão, à síntese do estudo, fazemos considerações sobre as suas limitações e explicamos o

contributo que este estudo e projeto tiveram para a nossa formação enquanto professora.

Apresentamos, de seguida, o capítulo I onde fazemos referência a conceitos como a intercompreensão, a educação plurilingue (enquadradora de uma educação para o plurilinguismo) e a relação entre estes dois conceitos.



## Capítulo I – A Intercompreensão no quadro de uma Educação para o Plurilinguismo

### 1. A intercompreensão

#### 1.1 Introdução

Sendo a língua um poderoso fator de identidade, é importante que, desde cedo, os alunos desenvolvam uma competência plurilingue e pluricultural, permitindo que se tornem capazes de compreender o Outro e as suas origens, desenvolvam atitudes de respeito perante essa diversidade. Como nos diz Martins (2008),

*“O ensino de línguas é um assunto sensível que mobiliza a opinião pública, já que a língua [...] é mais do que um simples instrumento de comunicação, é um veículo identitário e social, um património distintivo da condição humana na sua multiplicidade, mutabilidade e variedade”* (p. 121).

A diversidade linguística pode ser vista como a existência e convivência de diferentes línguas, num determinado espaço, pressupondo-se que todos os alunos devem respeitar as diferentes línguas.

Formar sociedades mais abertas às línguas e mais respeitadoras da diversidade linguística implica sensibilizar os alunos para tal. Assim, através de diferentes atividades didáticas é possível promover uma educação para o plurilinguismo, assegurando atitudes de curiosidade, interesse, abertura, respeito e vontade de conhecimento das línguas. É através de abordagens didáticas mais plurais e inclusivas, e das inerentes atividades de descoberta de línguas, que é possível promover as atitudes anteriormente referidas, motivando os alunos, para a aprendizagem de línguas (Lourenço e Andrade, 2011).

#### 1.2 O conceito de intercompreensão – sua multidimensionalidade

Atualmente, no mundo cada vez mais global em que vivemos, o ensino de línguas, nos primeiros anos de escolaridade, é um tema muito discutido. As crescentes e

constantes interações interlinguísticas e interculturais que ocorrem na sociedade, devido a fenómenos como a globalização, trazem mais desafios à educação, uma vez que esta tem a responsabilidade de garantir o ensino igual para todos, o que nos torna mais conscientes das diferenças existentes, mais especificamente a nível cultural e linguístico (Lourenço e Sá, 2011). Se por um lado a Internet, meio de comunicação mais utilizado, contribui de uma forma preponderante para esta globalização, por outro lado, também o aumento dos movimentos migratórios, associado ao ensino escolar obrigatório, evidencia uma maior diversidade entre os alunos.

No processo de abordagem das línguas nos primeiros anos de escolaridade, faz sentido trabalhar a intercompreensão, a qual se traduz na capacidade dos sujeitos com diferentes repertórios linguístico-comunicativos acederem ao significado de uma língua desconhecida através de mecanismos próprios de compreensão, pressupondo a mobilização na interação de diferentes saberes e capacidades. A IC permite, assim, que alunos de diferentes origens possam comunicar entre si e entenderem-se mutuamente, pelo que é uma competência essencial a desenvolver nos cidadãos do mundo.

Assim, para que o desafio da intercompreensão com vista a uma educação para o plurilinguismo se constitua como oportunidade, é necessário que sejam adotadas novas práticas e que os currículos sejam repensados, tornando-se mais ligados às línguas, atendendo à diversidade presente nas escolas de ensino básico. Para além disso, torna-se pertinente abordar várias línguas (e também culturas) dado que as diversas línguas apresentam diferentes visões do mundo. Isto permite que os alunos explorem as diferenças, o que origina a reflexão sobre a sua própria língua e cultura (Stretch-Ribeiro, 1998, cit in Rijo, 2012, p. 7).

Segundo Arlette SÉRÉ o conceito de intercompreensão,

*“ (...) resulte en effet d’une cumulation d’opérations cognitives complexes où s’enchevêtrent des processus d’intercompréhension interlinguistique et d’intercompréhension intralinguistique, en effet, la condition de développement de la compétence d’intercompréhension interlinguistique, repose à la fois sur les mécanismes d’ajustements communicationnels et sur les similitudes*

*linguistiques qu’ offrent les langues parentes”* (Maria Helena Araújo e Sá, Raquel Hidalgo Downing, Sílvia Melo-Pfeifer, Arlette Séré, Cristina Vela Delfa, 2009, p. 43).

O conceito de intercompreensão surge aliado à vontade de desenvolver uma educação para o plurilinguismo dos cidadãos, sendo uma competência comunicativa plural, desenvolve-se por capacidades de transferência interlinguística e intercultural (Andrade, 2004). A IC insere uma perspetiva de educação plurilingue. Trata-se de um conceito recente, surgindo nos anos 90, intimamente ligado à determinação de proporcionar uma didática de línguas dirigida para a promoção da capacidade de aprender línguas de modo transversal e articulado, isto é, rentabilizando competências (conhecimentos, capacidades, atitudes) construídas em diferentes espaços escolares e extra-escolares, ao longo da vida dos cidadãos.

Uma das suas primeiras definições de intercompreensão surge em 1994 referenciada no *Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage*, numa entrada da autoria de Dubois, como sendo *“la capacité pour des sujets parlants de comprendre énoncés émis par d’autres sujets parlants appartenant à la même communauté linguistique. L’intercomprehension définit l’aire d’extension d’une langue, d’un dialect, d’un parler”* (1994, p. 252). Esta definição recorre porém e, sobretudo, à capacidade de interação da intercompreensão enquanto condição potenciadora de comunicação entre falantes de uma mesma língua. Desta forma, e apesar de ser ainda uma definição precoce desta noção, ela encerra já alguns dos pontos que mais tipicamente a identificam: a relação de interação entre sujeitos, a comunicação como processo que a contextualiza e da qual emerge, potenciando-a; não incluindo ainda, a noção de interação entre sujeitos, linguística e culturalmente distintos.

Contudo, em 1997, a divulgação dos resultados de projetos europeus baseados nesta temática, tais como os projetos Galatea e EuRom4, ditou um alargamento do significado do conceito de intercompreensão, motivando a sua evolução de modo a abarcar também a própria interação, para além da compreensão mútua:

*“the relationship of proximity/familiarity between languages allows speakers of different languages to understand each other up to a*

*certain point, each speaking in their own tongue and without having studied the other's one” (Santos & Andrade, 2005, p. 27).*

Desta forma, o conceito de IC abrange uma relação de interação e comunicação, não se limitando apenas ao universo de uma só língua, mas ao universo da família de línguas, sem que tenha havido previamente uma aprendizagem formal da Língua Estrangeira (LE) com a qual se interage. Para além disso, este novo entendimento da noção de intercompreensão vem concentrar todo o processo no sujeito-aprendente, na medida em que se refere à capacidade do sujeito se transpor entre uma e outra língua, fazendo uso do seu repertório linguístico-comunicativo para desta forma favorecer a compreensão.

Todavia, com o desenvolvimento de projetos como ILTE (Intercomprehension in Language Teacher Education) através dos quais se procurou consciencializar os professores para a necessidade de explorar todas as potencialidades didático-pedagógicas da intercompreensão, nas suas vertentes linguística, comunicativa e de aprendizagem, surgem novos desafios no âmbito do tratamento desta temática, procurando ultrapassar o seu raio de ação, indo para além da família de línguas. Por conseguinte, embora se mantenha a sua dimensão de relação interpessoal, este conceito passa também a abranger uma dimensão intrapessoal, uma vez que se torna numa competência que permitirá ao sujeito a (re)construção de novos significados numa língua estrangeira, da mesma ou de outra família de línguas, a partir do seu repertório linguístico-cultural previamente adquirido (Veiga, 1999, p. 94).

Assim sendo, o conceito de intercompreensão ganha forma e consistência na medida em que não se concentra apenas no conjunto de competências adquiridas e trabalhadas em contexto escolar pelos sujeitos, valorizando também o conhecimento e as competências resultantes da experiência e contacto com diferentes meios de difusão e divulgação linguística e cultural, tal como são os meios de comunicação, entre outros. Apesar de tudo, é ainda difícil definir com exatidão o conceito de intercompreensão, o que se fica a dever à diversidade de noções, conceitos, competências e capacidades que esta poderá abranger. Assim se pode compreender a seguinte afirmação: *“Intercomprehension includes diversification, plurilingualism, multiculturalism, language*

*transfer, codeswitching, language comparisons, comprehension strategies, language learning strategies and much more besides.*” (Pomphrey, 1999, p. 84 cit in Andrade, Araújo, Moreira & Sá, 2007, p. 2), na medida em que esta inclui grande variedade de conceitos, atitudes e competências que, interagindo entre si, concorrem para a existência da mesma.

Encarada como fundamental na educação dos cidadãos plurilingues, a intercompreensão teve como padrinhos as instituições europeias de financiamento de projetos internacionais (Andrade, Araújo e Sá, Moreira & Sá, 2007), sendo no meio destes projetos que o conceito de intercompreensão por um lado ganhou valor e por outro mostrou-se difícil de delimitar; a definição de intercompreensão parece tornar-se cada vez mais ampla, incluindo diversificação, plurilinguismo, multiculturalismo, transferência, mudança de códigos, comparações de enunciados verbais, estratégias de compreensão, estratégias de aprendizagem de línguas e muito mais.

Desta forma, a dificuldade em definir um conceito como a intercompreensão reside na sua multidimensionalidade, elasticidade, diversidade de competências e capacidades que convergem e colaboram para uma noção cada vez mais plurissignificativa. Assim sendo, parece-nos importante perceber o contexto em que emergiu o conceito de intercompreensão, bem como a forma como evoluiu para que se compreenda mais facilmente a sua verdadeira abrangência.

Impõe-se, desta forma, explicitar os fatores que estiveram na génese desta noção, para que se compreenda o alcance deste conceito e, por consequência, a necessidade de implementação e concretização de uma educação para o plurilinguismo no quadro europeu de políticas linguísticas e culturais.

A diversidade linguística e cultural (DLC) surge como um fenómeno resultante de *“um complexo de processos e forças de mudança”* (Hall, 2001, p. 67) vulgarmente designado de globalização. A globalização da informação e do conhecimento e a construção de uma União Europeia com uma identidade múltipla, composta por muitos países com populações, línguas e culturas variadas, não são concordantes com a utilização de apenas uma ou duas línguas nos seus espaços políticos e culturais. Assim sendo, a partir do século XX, mais precisamente da 2ª metade, tem vindo a assistir-se a

um conjunto de acordos de carácter político e económico que, inegavelmente, contribuíram para a abertura das fronteiras, o estreitamento de laços entre países, o desenvolvimento de regimes de colaboração intra e intercontinentais com vista a fins comuns que têm por sua vez contribuído para uma maior mobilidade das populações.

É através da correlação de fenómenos como a globalização, a generalização e multiplicação de regimes políticos europeus, o surgimento da internet e a propagação de conhecimentos e saberes, que se explica a mobilidade das populações mas também a necessidade de se criarem novas e mais seguras formas de comunicação entre os povos, respeitando todavia os seus traços identitários como a língua, cultura, entre outros.

Com efeito, já em 1996, na Conferência sobre os Direitos Linguísticos realizada em Barcelona sob a orientação da UNESCO, foi concebida, com o apoio de várias instituições internacionais, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos resultante da necessidade sentida de se criarem normas que visassem o respeito, a aceitação de diferentes línguas em espaços multiculturais e, segundo a qual

*“all peoples have the right to express and develop their culture, language and rules of organization and, to this end, to adopt political, educational, communications and governmental structures of their own, within different political frameworks”* (p. 1).

Contudo, gerir a diversidade linguística e cultural torna-se um enorme desafio no nosso tempo. Desta forma, a importância de uma consciência da diversidade linguística reside no respeito, na aceitação e numa vivência culturalmente rica e responsável deste mesmo fenómeno. Ora, segundo Vieira, a resposta a esta necessidade está no conceito de educação intercultural enquanto proposta educativa que visa uma *“preocupação de comunicação entre indivíduos portadores de diferenças...uma educação para o plural”* (1999, p. 57).

Assim, é exatamente porque

*“se reconhece que a Europa é uma zona fortemente multicultural e multilingue e se aceita que a estabilidade política e social só pode ser assegurada em concomitância com a defesa das tradições linguísticas e culturais”* (Alves, 2007, p. 1 cit in Valente, 2010, p. 65),

que se compreende que o funcionamento efetivo da União Europeia só será possível mediante a adoção de uma maior flexibilidade linguística e cultural. É, por conseguinte, num contexto europeu marcado pelos debates e pressões políticas que podemos referir uma dimensão política da intercompreensão, uma vez que esta *“propicia o respeito por todas as línguas, defende a emancipação dos falantes das línguas menos faladas nas interações multiculturais, (...) [contribuindo assim] para a preservação da diversidade linguística e, portanto, da riqueza cultural”* (Alves & Mendes, 2006, cit in Valente, 2010, p. 65).

Então, afirmar-se que o conceito de intercompreensão é igualmente importante, quanto mais importantes forem as existências multiculturais e plurilingues para a construção de uma união e identidade europeias que visem o respeito e o direito à cultura e à língua. Este é, na verdade, um dos maiores desafios europeus da atualidade pois, de acordo com North (2006, cit in Valente, 2010, p. 66): *“Être Européen c’est parler dans sa langue et comprendre celle de l’autre”*. É tendo em pensamento estas palavras, bem como o que estas implicam, que se reconhece que a *“ativação de competências de intercompreensão se poderá assumir como resposta possível [e desejável] às necessidades comunicacionais subjacentes às interações multiculturais”* (Alves, 2007, p. 1, cit in Valente, 2010, p. 66). Esta já é uma prática, parte integrante das nossas vidas que, de forma mais ou menos consciente, utilizamos no nosso quotidiano nas mais diversas situações comunicativas.

É ainda em busca de uma definição mais precisa da noção de intercompreensão que nos propomos explorar, sempre com o objetivo de clarificar o seu significado, a multiplicidade de significações que esta poderá encerrar nos mais variados contextos e situações.

### **1.2.1 Intercompreensão enquanto estratégia de comunicação**

A intercompreensão surge em contexto político europeu como uma estratégia de comunicação, procurando-se simultaneamente promovê-la enquanto característica de uma identidade europeia. À semelhança do que afirma Castagne:

*“Nous savons (...) que, dans la situation internationale actuelle, «les langues sont à la fois des supports cognitifs, des vecteurs culturels et un environnement constitutif des sociétés du savoir, pour lesquelles la diversité et le pluralisme sont synonymes de richesse et d’avenir” (2007, p. 1).*

Assim se compreende que a utilização de uma língua franca não satisfaça a necessidade do respeito pela especificidade linguística dos povos europeus, atuando nesta perspetiva contra a diversidade linguística e cultural, sobretudo no que diz respeito à educação intercultural e plurilingue, tal como é descrito no *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe* (Beacco & Byram):

*“The development of plurilingualism is not simply a functional necessity: it is also an essential component of democratic behaviour. Recognition of the diversity of speakers’ plurilingual repertoires should lead to acceptance of linguistic differences: respect for the linguistic rights of individuals and groups in their relations with the state and linguistic majorities, respect for freedom of expression, respect for linguistic minorities, respect for the least commonly spoken and taught national languages, respect for language diversity in interregional and international communication” (2007, p. 36)*

Desta forma, a intercompreensão surge em termos semelhantes, na brochura da Délégation Générale à la Langue Française (DGLF) em que a *“l’intercompréhension est une méthode de communication qui illustre une approche nouvelle de la politique d’apprentissage des langues: elle permet d’éviter le recours à une langue tierce entre deux personnes parlant des langues proches”* (2006, p. 3). Assim, ao reconhecermos a noção de intercompreensão enquanto estratégia de comunicação, podemos compará-la ao modelo de prática comunicativa existente nos países escandinavos que se encontram desde há muito *“habitués à se faire réciproquement connaître leurs langues dès l’école primaire”* (Blanche-Benveniste, 1997, cit in Valente, 2010, p. 71), mas Elert alerta para o facto de que, nestes países, pela compreensão mútua existente entre os povos, não seria



expectável a utilização de outra língua escandinava para se compreender ou fazer compreender em contextos de comunicação, o que por si só justifica a não inclusão da aprendizagem formal de línguas vizinhas no currículo escolar (1997, cit in Santos, 2007, p. 510).

O entendimento da noção de intercompreensão parece sair reforçado, a partir da explicitação do exemplo escandinavo, enquanto processo que se baseia na inter-relação dos sujeitos, processo através do qual se busca a construção de sentidos, não ignorando os contextos, os valores e atitudes que subjazem a estas situações de intercomunicação, pois são estes que a determinam e sustentam. Assim, e à semelhança do que afirma Alarcão, *“importa pois, compreender os processos que levam à intercompreensão, os contextos que a favorecem ou condicionam, as competências cognitivas e atitudinais que, por um lado, lhe subjazem e, por outro, ela desenvolve”* (2001a, p. 63).

Esta conceção de intercompreensão como estratégia de comunicação ou de relação entre os sujeitos, surge normalmente associada à ideia de proximidade entre as línguas de uma mesma família, no que se poderia designar de *“inteligibilidade entre línguas próximas”* (Santos, 2007, p. 511), tal como é definido por Blanche-Benveniste, *“sur des territoires étendus (...) peut-être que les extrémités ne se comprennent pas, mais de proche en proche apparaît ce que l’on appellera une intercompréhension mutuelle ou une intelligibilité mutuelle”* (2006, pp. 8-9).

Também Éloy (2004, cit in Valente, 2010, p. 72), ao categorizar a noção de “distância entre línguas”, destaca a intercompreensão como o “grau zero” de distância entre as mesmas, o que acontece em línguas consideradas próximas, sobretudo por razões de parentesco, e que, aparentemente, se vai perdendo à medida que a distância aumenta.

Assim, a intercompreensão, enquanto estratégia de comunicação entre sujeitos de diferentes línguas, está intimamente ligada à noção de proximidade ou distância entre línguas, como tal, naturalmente associada à noção de família de línguas, *“le fait que l’on puisse classer les langues en “famille” en fonction de leur origine signifie que les langues “descendant” de la même famille peuvent être «intercompréhensibles», c’est-à-dire que si*

*les locuteurs des langues en question parlent leur propre langue, ils peuvent être compris par les autres*” (Beacco & Byram, 2003, p. 37).

Também Castagne, ao aflorar a multidimensionalidade do conceito de intercompreensão, refere a sua funcionalidade afirmando que a

*“L’intercompréhension fonctionnelle entre langues, c’est comprendre les journaux portugais, espagnols, italiens, français, anglais, allemands, néerlandais ou en toute autre langue sans parler ces langues. C’est un Français qui comprend un Allemand à Berlin ou qui renseigne un Italien à Paris, chacun parlant sa propre langue maternelle et comprenant la langue maternelle de l’autre. Ce sont des chercheurs qui échangent des idées et des innovations culturelles et industrielles ou des chefs d’entreprise qui négocient des contrats, chacun dans leur langue maternelle”* (2006, p. 1).

Castagne vai, porém, além da noção de intercompreensão no seio de uma mesma família de línguas, propondo a abertura e a integração do conceito em contextos de comunicação entre diferentes famílias de línguas, afirmando que

*“lorsque nous cherchons à comprendre un texte dans une langue étrangère”, c’est-à-dire que nous ne connaissons pas, mais qui est proche (ceci ne signifie pas nécessairement de la même famille) d’une autre langue déjà connue, maternelle ou étrangère, nous mettons en relation assez facilement les segments “ transparents ” entre les langues”* (2006, p. 13).

Assim, mais do que uma abertura para a relação entre sujeitos falantes de diferentes famílias de línguas, o sucesso da intercompreensão enquanto estratégia de comunicação depende da vontade e determinação mútua dos sujeitos em compreender e fazer-se compreender no quadro dos contextos comunicacionais plurilingues que são constantes nos dias que correm.

### 1.2.2 Intercompreensão enquanto método de aprendizagem

A intercompreensão pode ser vista, também, com um método de aprendizagem de línguas, uma vez que os projetos europeus, efetivamente, destinam-se à promoção da aprendizagem de línguas. Assim, a interpretação de intercompreensão, como método, foca-se inicialmente no desenvolvimento de capacidades de compreensão nas línguas estrangeiras, sobretudo nas particularmente próximas, e nas capacidades de produção, numa perspetiva didático-pedagógica.

O conceito de intercompreensão poderá ser considerado como método de aprendizagem, na medida em que se concentra nas competências de receção e produção da língua estrangeira, para possibilitar a compreensão entre sujeitos falantes de línguas distintas. Deste modo, esta surge como método de compreensão de outras línguas, o qual é possível aprender e desenvolver através da própria intercompreensão. Assim, tal como nos é descrito na brochura da DGLF, *“dans cette méthode d’apprentissage des langues, l’effort de communication se concentre sur des compétences de réception de la langue étrangère (lire, écouter) et met entre parenthèses les compétences de production d’une langue étrangère (parler, écrire)”* (2006, p. 3).

Baseando-nos ainda na brochura da DGLF, apresentamos as vantagens dos métodos de aprendizagem centrados na intercompreensão por antítese ao “ensino tradicional” de línguas estrangeiras. São assim destacadas as seguintes vantagens,

maior eficácia na comunicação, pois *en m’exprimant dans ma langue, j’y gagne avant tout de la finesse dans l’expression ; je n’ai en effet pas besoin de passer par une langue étrangère qui m’obligerait à reformuler ma pensée de manière simplifiée, voire simpliste. Mon interlocuteur a les mêmes avantages. Certes, l’échange oblige chacun à un effort de clarté, mais beaucoup plus facile à maîtriser que celui de produire un message hors de sa langue”* (2006, p. 4).

Assim sendo, todas as especificidades de uma língua não se perdem na inter-relação entre sujeitos falantes de línguas distintas, ganhando uma maior riqueza ao promover-se

o contacto entre diferenças linguísticas, sem que a comunicação fique danificada. Contudo, exige por parte dos sujeitos um empenho no sentido de tornar claro para o outro as especificidades de cada língua e cultura, recorrendo à flexibilidade que a intercompreensão proporciona, usando, sempre que necessário, o conhecimento que detem de outras línguas, para tornar claro ao seu interlocutor essas diferenças linguísticas. Castagne (2006) afirma que a tomada de consciência, pelo sujeito, da sua língua e da língua do outro, o irá ajudar a explorar e reconhecer a riqueza da sua língua materna (LM) para que mais facilmente se possa adaptar de modo a torná-la mais rapidamente compreensível ao seu interlocutor uma vez que

*“l’intercompréhension privilégie par définition le développement des compétences réceptives, quelques semaines permettent d’acquérir le bagage suffisant pour s’intercomprendre à l’écrit”* (DGLF, 2006, p. 4).

Ao promover maior aquisição e desenvolvimento de competências de receção, estamos a estimular por outro lado, a aquisição de conhecimentos que irão potenciar o desenvolvimento de competências de intercompreensão escrita. Desta forma, percebe-se o elevado grau de motivação e rapidez na aprendizagem pela

*valorização das competências recetivas, já que “lorsque j’apprends à découvrir les langues par l’intercompréhension, je n’acquiers pas seulement des connaissances linguistiques. J’apprends avant tout à bâtir une méthode fiable d’approche des textes ou des paroles”* (DGLF, 2006, p. 4).

Em ligação com esta vantagem, a valorização de competências recetivas institui a aquisição de uma metodologia de aproximação às línguas, oralmente ou por escrito, que torna o processo de intercompreensão mais flexível e alargado aos diferentes contextos comunicacionais em que esta se poderá realizar. Porém, esta prevê também uma relação suportada por atitudes de abertura em relação ao outro, procurando, pelo recurso do conhecimento das línguas dos falantes, promover a intercompreensão.

A efetiva relação de intercompreensão não se baseia apenas em compreender ou fazer-se compreender usando as línguas dos sujeitos, mas sim em utilizar todo o capital

de conhecimentos linguísticos e de conhecimentos do mundo por forma a tornar compreensível ao outro o que se quer exprimir e ao mesmo tempo procurar compreendê-lo, pois a autêntica intercompreensão reside no esforço de ambas as partes na construção de sentidos ao se dialogar. É assim necessário reforçar-se a ideia defendida por Noguero & Vilà, de que a comunicação *“implica la voluntad de hacerlo y de que esta voluntad no está exenta de un cierto esfuerzo por comprender al outro”* (cit in, Santos, 2007, p. 522). Neste processo, evidencia-se a

valorização dos conhecimentos linguísticos prévios, já que *“en prenant appui sur les langues que je connais le mieux, j’élargis mes connaissances linguistiques aux langues de la même famille. Mon apprentissage approfondi d’une langue me permet ainsi d’aborder la lecture et l’écoute des langues qui lui sont apparentées”* (DGLF, 2006, p. 4)

A valorização dos conhecimentos previamente adquiridos, sejam estes linguísticos ou culturais, resultantes do ensino ou de contactos diversificados, permitirá aos sujeitos a (re)construção de sentidos, de acordo com o contexto e a situação comunicativa na qual se encontram. Assim, como afirma Doyé,

*“L’hypothèse méthodologique centrale est que tous les apprenants en intercompréhension disposent de certaines ressources cognitives dans chacune de ces catégories, et que les enseignants peuvent les aider à développer des stratégies leur permettant d’exploiter ces ressources pour la compréhension de messages oraux ou écrits”* (2005, p. 14).

Ao recorrerem à sua competência estratégica, os sujeitos poderão, a partir dos seus conhecimentos prévios, responder às solicitações com que se confrontam nas mais diversas situações de comunicação.

Uma vez referida a noção de intercompreensão enquanto método de aprendizagem de línguas, importa destacar a sua característica convergente ao apoiar-se nos princípios comuns à língua, *“de que o sujeito parte (geralmente a língua materna) e a língua que quer compreender, para progressivamente ir tomando em consideração as diferenças e,*

*assim se chegar à compreensão da língua do outro*” (Santos, 2007, p. 524). De acordo com Meissner, Meissner, Klein & Stegman (2004) este processo de comparação intra e inter-línguas representa uma vantagem em termos neurolinguísticos, desta forma, a intercompreensão institue-se como estimuladora e potenciadora da aprendizagem.

Neste sentido, a intercompreensão enquanto método de aprendizagem, ainda que de forma subtil, tem emergido como objetivo a ser atingido na aprendizagem, sobretudo em termos discursivos, confundindo-se com o objetivo de construir uma educação para o plurilinguismo, que consequentemente contribui para a formação em língua estrangeira, tal como afirma Ploquim,

*“jouer la carte des familles de langues servirait à enraciner les élèves dans leur identité linguistique tout en développant chez eux une conscience plurilingue qui, par la suite, leur serait extrêmement utile pour un apprentissage plus approfondi de l’une ou l’autre langue”* (2006, p. 18).

Assim, ao constituir-se método de aprendizagem, a intercompreensão assesta o seu enfoque didático-pedagógico numa educação em línguas que, superando o método de aprendizagem tradicional, vê o sujeito-aprendente como participante ativo na (re)construção do conhecimento, que aprende na interação com o outro linguística e culturalmente diferente.

### **1.2.3 Intercompreensão enquanto competência**

Em alguns textos e brochuras de projetos desenvolvidos no âmbito da intercompreensão, é frequente a utilização do termo intercompreensão como competência, visto permitir desenvolver nos sujeitos-aprendentes competências recetivas, possibilitando o alargamento da noção aos domínios da produção verbal.

Desta forma, o sentido da intercompreensão enquanto competência surge aliado à vontade de enriquecer os sujeitos de competências/capacidades que lhes permitam dar resposta ao desafio da comunicação entre sujeitos falantes de línguas distintas. Contudo, as potencialidades da noção de intercompreensão não se resumem apenas ao

desenvolvimento de competências linguísticas dos sujeitos, mas também no que diz respeito à criação de valores que promovam uma identidade comum.

Todavia, a noção de intercompreensão enquanto competência parece assentar sobretudo em competências de interpretação e compreensão plurilingue, o que nos permite refletir acerca da verdadeira abrangência do conceito, que Capucho & Oliveira assumem como sendo *“the process of developing the ability to co-construct meaning in the context of the encounter of different languages and to make use of this in a concrete communicative situation”* (2005, p. 14).

Assim sendo, é difícil que o sujeito co-construa sentido apenas com a competência recetiva, *“la capacité de comprendre d’autres langues sans les avoir apprises”* (Doyé, 2005, p. 7). Assim, a intercompreensão evidencia-se como processo de interação entre sujeitos com vista à sua compreensão, em termos de competência esta surge como capacidade de compreender outras línguas utilizando o repertório do conhecimento previamente adquirido pelo sujeito que o gere em função do contexto comunicacional em que se encontra.

Consideramos que, num quadro mais alargado, a intercompreensão é uma componente indispensável para o desenvolvimento da competência plurilingue, a qual irá permitir ao sujeito-aprendente gerir diferentes competências e conhecimentos prévios aos quais recorre em determinados contextos comunicativos para compreender e se fazer compreender (Santos & Andrade, 2002, p. 122).

Por fim, e baseando-nos ainda nas diferentes abordagens à definição de um conceito tão rico como é o da intercompreensão, consideramos que este não poderá ser visto de forma isolada ou estanque, já que surge como um núcleo de posturas, comportamentos, atitudes e competências que, pelo seu carácter, instituem uma mais completa e eficaz gestão, por parte do sujeito, do seu capital de conhecimentos de modo a extrair dos diferentes contextos comunicativos, novos conhecimentos por forma a compreender, a fazer-se compreender, a aprender e a interagir.

## 2. A educação plurilingue

### 2.1 Introdução

O atual panorama linguístico e cultural da Europa, bem como o aumento das oportunidades de interação e de mobilidade nos países europeus, nomeadamente na União Europeia, passaram a exigir dos seus cidadãos um elevado nível de competências comunicativas.

Através da leitura do *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, constatamos que *“Le Conseil de l'Europe et ses Etats membres ont pris position en faveur du développement de la diversité linguistique qui sera donc l'objectif des politiques linguistiques éducatives”* (Beacco & Byram, 2007, p. 7).

Verificamos que existe vontade política para criar condições que promovam a valorização das línguas e das culturas. No entanto, o desenvolvimento de competências cognitivas adequadas às exigências da realidade atual não se alcança através da aprendizagem de duas ou três línguas estrangeiras, mas exige o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural que se assume assim como um dos vetores essenciais das políticas educativas europeias, destacando-se nos contextos formais de aprendizagem, não só teóricos como práticos (Coste, Moore & Zarate, 1997, p. 12).

As políticas educativas que o Conselho da Europa tem procurado implementar, para além de terem como objetivo a preservação da herança cultural europeia, entendem o ensino das línguas como o desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural (cf. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* - QECR), no âmbito de uma educação para o plurilinguismo, assumida como uma educação para o respeito pelas línguas dos outros e pela diversidade linguística.

De acordo com Beacco & Byram (2007), as políticas linguísticas educativas devem perspetivar o ensino das línguas no sentido do desenvolvimento de uma competência linguística individual, favorecendo *“l'apprentissage de plusieurs langues pour tous tout au long de la vie de sorte que les Européens deviennent effectivement des citoyens plurilingues et interculturels capables de communiquer avec les autres européens dans tous les domaines”* (p. 7).



Trata-se de promover uma aprendizagem de línguas baseada no desenvolvimento de uma competência comunicativa, *“para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem”*. Mais do que a proficiência numa ou duas línguas, a finalidade do estudo das línguas passa a ser o *“desenvolvimento de um repertório linguístico”* no qual cabem todas as capacidades linguísticas (Conselho da Europa, 2001, pp. 23-24).

## **2.2 O conceito de educação plurilingue**

Atualmente, a Europa é um espaço que permite a livre circulação de pessoas, fazendo com que as mesmas se sintam parte integrante de um todo. Com a crescente circulação de pessoas e a frequente mobilidade virtual, os sujeitos contactam uns com os outros e, inclusive, com povos oriundos de diversos locais e países, o que implica que os cidadãos tentem compreender-se mutuamente. As sociedades atuais são caracterizadas, desta forma, por uma crescente diversidade linguística e cultural, pelo que se defende que importa atribuir um maior destaque ao contacto com as línguas, encarando-o como um valioso meio de tornar ativos os cidadãos do mundo na construção de uma comunidade plurilingue e pluricultural, onde seja possível coexistirem, num mesmo espaço geográfico, diferentes línguas e culturas. De facto, para a construção de uma comunidade plurilingue e pluricultural, as línguas não podem ser “separadas” da cultura, uma vez que ambas estão interligadas (Moreira, Pereira e Sá, 2006-2007, p. 7).

Assim, é muito importante, desenvolver nos cidadãos uma educação plurilingue e pluricultural, na medida em que possibilita que o sujeito desenvolva e adquira competências ao nível do seu repertório linguístico-cultural, motivando-o para o contacto com o Outro, a sua língua e a sua cultura e mobilize as suas competências, vontades e motivações na interação em diversos contextos linguísticos. De facto, têm sido desenvolvidos diferentes projetos pelo Conselho da Europa e pela Comissão Europeia, tendo em vista a promoção do plurilinguismo dos sujeitos, uma vez que o contacto com línguas procura criar nos cidadãos atitudes positivas, bem como o respeito pelo Outro (Moreira, Pereira e Sá, 2006-2007, pp. 7-9).

A escola assume, aqui, um papel muito importante, porque, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, as escolas têm o dever de facultar a abertura dos cidadãos a outras línguas e culturas, tendo como objetivos a igualdade entre os homens, a solidariedade e a cidadania (Moreira, Pereira e Sá, 2006-2007, p. 7). É defendido, portanto, que importa promover nas crianças, desde o 1º CEB,

*“atitudes e competências favoráveis à preparação dos futuros cidadãos para a mobilidade, reforçando a sua posição como cidadãos europeus. Para isso, as instituições de ensino devem diversificar a sua oferta de línguas, tendo o devido cuidado na sua organização, para que as crianças possam desenvolver de facto uma competência plurilingue/pluricultural”* (Araújo, Lourenço, Oliveira e Rodrigues, 2002, p. 19).

Entende-se por competência plurilingue *“a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas”* (QECR, 2001, p. 231), isto é, a competência plurilingue baseia-se na capacidade do sujeito em comunicar em duas ou mais línguas que não a sua língua materna. Segundo o *Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco & Byram, 2007), a competência plurilingue, a educação plurilingue e a competência intercultural são três conceitos que, de certa forma, se encontram ligados. A competência plurilingue é definida como a finalidade da educação plurilingue, referindo-se esta ao conjunto de aprendizagens destinadas a levar cada falante a tomar consciência do seu repertório de línguas, reconhecendo o valor social e cultural das línguas, de modo a melhorar a abertura à diversidade linguística e desenvolver a competência intercultural. Relativamente a este último conceito, Beacco & Byram (2007) apresentam-no como *“le fondement d’une compréhension entre les humains qui ne se réduit pas au langage”*, reportando-se ao conjunto de saberes e atitudes que permitem reconhecer, compreender, interpretar ou aceitar outros modos de vida e de pensamento para além dos que fazem parte da sua cultura de origem (p. 126).

É uma competência de saberes complexos que requer que o indivíduo reflita sobre a palavra plurilingue escrita ou falada numa língua que não a sua, de forma a compreendê-la e caracteriza-se por ser evolutiva, flexível, complexa, plural, heterogênea e pragmática e nela está presente o conceito de intercompreensão que, de acordo com Veiga (2003), baseia-se na capacidade do sujeito em perceber uma língua nunca estudada através do conhecimento da sua própria língua materna ou de línguas estrangeiras com as quais contactou. Assim, no processo de aprendizagem de uma nova língua, esta autora defende que o sujeito transfere conhecimentos da sua LM para a nova língua, de forma a facilitar o processo de compreensão (Veiga, 2003, pp. 40-41).

A educação plurilingue relaciona-se com a intercompreensão, pois ambas implicam que o sujeito recorra aos seus conhecimentos prévios, tais como as experiências linguísticas que possui, para poder estabelecer pontes entre línguas e culturas e melhor compreender a(s) nova(s) língua(s) com a(s) qual(ais) vai contactar. No processo de intercompreensão, o sujeito recorre a conhecimentos linguísticos, mas também culturais e outros conhecimentos e experiências, de forma a melhor compreender a língua em questão. A educação plurilingue relaciona-se, ainda, com o desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural, uma vez que as línguas andam sempre de “mãos dadas” com as culturas e nunca podem ser separadas. A língua e a cultura são, assim, inseparáveis, pois a primeira faz parte da segunda, sendo que a sua separação faz com que uma delas perca o seu significado (Almeida, 2003, p. 34).

Como foi referido anteriormente, a competência plurilingue e a competência intercultural relacionam-se mutuamente e não podem ser analisadas separadamente, uma vez que, como foi mencionado em cima, as línguas e as culturas andam sempre de “mãos dadas”. Desta forma, a competência plurilingue e pluricultural é complexa e resulta da competência de comunicação em várias línguas bem como da experiência do sujeito em distintas e diversificadas culturas. É, pois, uma competência muito importante para o desenvolvimento individual e para as relações interpessoais, na medida em que permite que os sujeitos contactem com outras pessoas diferentes, tomando consciência crítica dos outros e de si mesmos. Assim, a competência plurilingue e pluricultural torna

os cidadãos capazes de mobilizar saberes e conhecimentos, levando-os a lidar espontaneamente e a respeitar a diversidade, tanto a nível linguístico como cultural.

O desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural permite que o sujeito aprendiz tenha uma maior e melhor consciência da sua perspectiva do mundo, despertando-lhe a curiosidade face ao Outro e tornando-o sensível à diversidade linguística e cultural que caracteriza a sociedade atual. Contactando com a diversidade, os indivíduos desenvolvem sentimentos e atitudes positivas de respeito e aceitação do que é diferente, tentando compreender o Outro através de técnicas de decifração que já conhece e de descodificação da nova língua (Moreira, Pereira e Sá, 2006-2007, pp. 8-12). Mais uma vez estão aqui presentes os conceitos de educação plurilingue e intercompreensão que são encarados como uma competência individual, que se traduz na capacidade do indivíduo perceber uma língua que não a sua, partindo das aprendizagens que levam o sujeito a tomar consciência do seu repertório de línguas.

### **2.3 Intercompreensão vs educação para o plurilinguismo nos primeiros anos de escolaridade**

Numa lógica plurilingue, o conceito de intercompreensão surge, normalmente, associado à comunicação entre falantes de diferentes línguas com a mesma origem ou pertencentes a uma mesma família linguística e tem sido em parte encarado como uma capacidade do indivíduo em gerir o seu repertório linguístico e comunicativo. Desta forma, podemos concluir que a IC permite ao sujeito recorrer a diferentes conhecimentos e estratégias, possibilitando-lhe participar em situações de comunicação numa outra ou em várias outras línguas, levando, por isso, a encará-la como uma estratégia de ensino/aprendizagem que permite ao indivíduo mobilizar as suas competências (conhecimentos linguísticos, culturais, experiências, capacidades, atitudes) anteriormente desenvolvidos no contacto com novas línguas e culturas (Araújo, Lourenço, Oliveira e Rodrigues, 2002, p. 21). Assim, a IC é definida como a capacidade de o sujeito perceber e ser percebido numa língua desconhecida, recorrendo a diferentes estratégias de compreensão.

Ao processo de intercompreensão estão associadas três finalidades didáticas, nomeadamente:

- **Curiosidade e respeito pelo Outro e pela diversidade linguístico-cultural**, que está relacionada com a DLC existente e onde se defende que é importante ser-se recetivo a outras línguas e a outras culturas. Neste ponto, entende-se que a IC é fundamental na sensibilização à mudança, permitindo ao indivíduo uma atitude de abertura às diferentes línguas e culturas, encarando-as como algo positivo e não como um obstáculo;
- **Capacidade de tornar transparentes e de dar sentido a novos dados verbais**, onde se alega que é importante o indivíduo fazer uso de conhecimentos anteriores que já possui para poder evoluir na aprendizagem de uma nova língua. Aqui, a IC é encarada como uma competência que permite ao sujeito transferir conhecimentos de uma língua para a outra, favorecendo a aprendizagem de uma nova língua;
- **Elasticidade ou flexibilidade linguístico-comunicativa e cognitiva**, que se refere ao próprio processo de comunicação e de contacto com outras línguas, onde o aprendente tem de adaptar-se linguística e culturalmente, modificando o seu comportamento para poder dar resposta às condições do meio onde se encontra. Aqui está presente a noção de que a intercompreensão desenvolve a competência plurilingue no indivíduo, permitindo-lhe ser mais consciente metalinguisticamente e ter mais flexibilidade cognitiva e comunicativa (Andrade, Araújo e Sá, 2003, cit *in* Araújo, Lourenço, Oliveira e Rodrigues, 2002, p. 22).

Podemos afirmar que a intercompreensão facilita a construção de uma competência plurilingue, pois *“multiplica as fontes e os recursos a dados linguísticos e culturais”* (Araújo, Lourenço, Oliveira, Rodrigues, 2002, p. 24), uma vez que, compreendendo bem uma língua, o sujeito sente-se mais confiante em comunicar nessa mesma língua. A IC e a competência plurilingue atuam, assim, em conjunto, uma vez que permitem ao sujeito mobilizar uma vasta gama de estratégias e saberes, permitindo-lhe

ajustar sentidos linguísticos e culturais que se originam na reflexão do indivíduo sobre uma palavra escrita ou falada em outra língua que não a sua.

A escola é considerada o local privilegiado para proporcionar aos sujeitos um contacto com diferentes línguas, pois, quando os indivíduos contactam com outras línguas que não a sua, vão adquirindo conhecimentos linguísticos e metalinguísticos que interagem entre si, possibilitando, a IC. Também o contacto com diferentes línguas proporciona, aos indivíduos, o desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao diferente, onde a intercompreensão é encarada como um meio de não só compreender outras línguas, mas também de compreender o Outro, aceitando-o como ele é (Araújo, Lourenço, Oliveira e Rodrigues, 2002, p. 25).

O conceito de intercompreensão pode assumir uma grande importância em diferentes níveis de escolaridade, uma vez que se refere à compreensão em línguas da mesma família ou de famílias diferentes, bem como a comunicação em contextos multilingues. Este conceito deve, portanto, ser abordado nas escolas, através de atividades que se centrem na formação do sujeito, de forma a permitir a transferência de conhecimentos. O conceito de IC deve ser propagado e integrado nos currículos escolares, enriquecendo-os e diversificando-os e deve ser valorizado no âmbito do desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural. O currículo assume, assim, um papel importante para este conceito, nomeadamente no desenvolvimento das capacidades linguístico-comunicativas do sujeito, tendo como principal finalidade levá-lo a melhor compreender o mundo que habita, o qual é fortemente caracterizado pela crescente multiculturalidade e por situações de contacto interlinguístico e intercultural.

Embora existam diferentes possibilidades de inserção da intercompreensão nos currículos, nomeadamente através de diversas atividades, todas elas procuram desenvolver o plurilinguismo dos sujeitos e motivá-los para a aprendizagem de línguas, promovendo a construção de saberes para melhor compreender o mundo. De acordo com Andrade, Melo-Pfeifer e Santos, as línguas são tidas como objetos que evoluem no tempo e trabalhar a IC significa agir em torno da inserção do linguístico e do político, na defesa do património de todos os povos (2009, pp. 289-290, 298).

Importa, então, que os professores sejam formados para trabalharem a intercompreensão com os seus aprendentes, tornando-se conscientes e críticos na conceção e desenvolvimento de práticas de IC e de sensibilização à diversidade linguística e cultural. Trata-se de desenvolver a consciência das crianças para a DLC existente, explorando-a nas diversas situações didáticas que se podem criar nos espaços educativos, estimulando os alunos para o contacto com outras línguas e culturas (Moreira, Pereira e Sá, 2006-2007, p. 15).

Como a nossa sociedade é caracterizada por uma crescente diversidade linguística e cultural e uma vez que se defende que a escola é o local privilegiado para sensibilizar as crianças para essa mesma diversidade, o estudo empírico que desenvolvemos surgiu da oportunidade de implementarmos um projeto no âmbito da IC, com uma turma do 2º ano de escolaridade, onde procurámos criar e desenvolver atividades envolvendo algumas das línguas românicas.

Passemos, assim, à apresentação do segundo capítulo, o qual diz respeito à abordagem das línguas românicas no 1º ciclo do Ensino Básico.





## **Capítulo II – Abordar as línguas românicas com recurso à poesia no 1º ciclo do ensino básico**

### **1. Trabalhar as línguas românicas em contexto escolar**

#### **1.1 Introdução**

Como temos vindo a afirmar, a sociedade atual é fortemente caracterizada pela globalização, a qual deu origem a uma mundialização da economia, da informação e da cultura e permitiu que, com as migrações e a mobilidade facilitada e alargada, os povos tivessem acesso aos mesmos conteúdos. A globalização originou, também, a presença próxima da diversidade linguística e cultural, uma vez que permitiu que povos de vários locais do mundo coexistissem num determinado espaço geográfico, interagindo entre si. Assim, atualmente, as pessoas encontram-se cada vez mais em situações em que têm de falar/compreender outras línguas, quer no âmbito de programas de intercâmbio de estudantes quer devido a migrações, ou mesmo por motivos profissionais ou de lazer. Desta forma, considera-se que a sociedade é muito diversificada a nível linguístico e cultural, o que requer que, desde cedo, se aborde essa mesma diversidade junto das crianças, sensibilizando-as para as diferenças linguísticas e culturais do mundo e criando nelas atitudes de respeito e valorização pelas mesmas (Andrade e Martins, 2009, p.1).

Desta forma, a escola deve assumir, um papel muito importante no âmbito da sensibilização dos seus alunos, contribuindo para o reconhecimento das identidades culturais e étnicas e para o desenvolvimento de uma competência plurilingue, criando, nos sujeitos, atitudes de respeito e valorização de todas as línguas e culturas e permitindo que estas adquiram, assim, igual prestígio social, evitando que sejam esquecidas ou menosprezadas.

Com efeito, o contacto com línguas procura:

- Alargar o universo linguístico das crianças, fazendo-as apreciar as outras línguas;
- Sensibilizar as crianças para valores como o respeito pelo Outro, a solidariedade e a cidadania;

- Criar uma atitude positiva em relação às línguas e às culturas (Andrade e Martins, 2007, pp. 8-13).

Contudo, o contacto com as línguas não deve ser realizado somente em contexto escolar, mas deve continuar fora da escola. De facto, o Conselho da Europa defende que a aprendizagem de línguas deve ser realizada ao longo da vida, desde os primeiros anos da existência do sujeito até à sua vida adulta, prolongando-se durante o tempo desejado (2001, p. 25).

Mais uma vez, a escola é um local apropriado para o contacto com línguas, devendo transmitir aos alunos o gosto pelas línguas e a importância da competência plurilingue para o desenvolvimento pessoal e para as relações interpessoais. Lembremos que o plurilinguismo promove não só o equilíbrio linguístico mundial como também o respeito pela diversidade linguística e humana existente (Veiga, 2003, p. 38).

Cabe, então, aos professores envolvidos no ensino de línguas familiarizarem os seus alunos com a diversidade linguística e cultural existente, proporcionando atividades educativas capazes de explicar a DLC às crianças e de modo a permitirem compreender a importância dessa mesma diversidade. Importa, portanto, que a oferta de atividades aos alunos promova o interesse pela DLC, criando atitudes de respeito e valorização da mesma e desenvolva capacidades de compreensão nas crianças, levando-as a ser capazes de comunicar noutras línguas que não a sua língua materna (Andrade e Martins, 2007, p. 10).

## **1.2 Conhecer as línguas românicas**

A Europa é caracterizada por uma grande diversidade linguística e cultural, uma vez que existem cada vez mais línguas e culturas a coexistirem num determinado espaço geográfico. Siguán caracterizou o sudoeste da Europa como a área de excelência das línguas românicas e é neste mesmo território que podemos encontrar o português, com cerca de 10 milhões de falantes em toda a Europa.

Fazendo uma breve apresentação do panorama das línguas românicas na Europa, podemos constatar que o espanhol é falado por mais de 400 milhões de pessoas; o

catalão por mais de 10 milhões de pessoas; o francês e o italiano por mais de 57 milhões de pessoas cada; o romeno por mais de 24 milhões de pessoas (1996).

Tal como foi referido acima, o sudoeste da Europa é considerado a área de excelência das línguas românicas, as quais pertencem ao grupo de idiomas proveniente da família mais vasta das línguas indo-europeias, tendo origem no latim. De facto, foi a partir das alterações efetuadas no latim vulgar que foram constituídos os *romanços* e, posteriormente, as línguas românicas. O latim vulgar foi sendo influenciado por vários fatores, tais como a diversidade interna do latim e o enfraquecimento cultural, o que conduziu a que esta língua se fracionasse em dialetos que, por sua vez, formaram as chamadas línguas românicas (Moreira, Pereira e Sá, 2006-2007, p. 27). Muito antes de o latim se impor no resto do mundo mediterrâneo, era o grego que se fazia ouvir no território romano, sendo utilizado pelos mercadores gregos nas suas transações. Quando a Grécia foi conquistada, os escravos gregos foram deslocados para Roma, levando consigo termos gregos no seu repertório linguístico e introduzindo-os no latim. Foi, então, na época do apogeu do Império Romano que o latim dominou em todo o mundo romanizado (Walter, 1996, pp. 103-104).

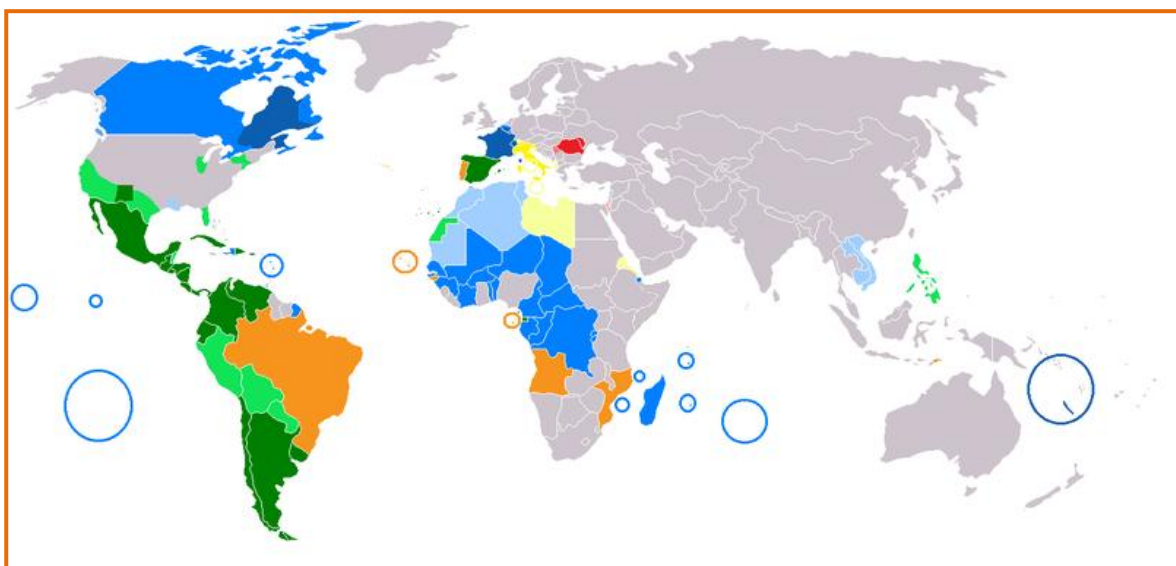
Atualmente, o grupo das línguas românicas, também conhecido por línguas latinas, é composto por dez línguas distintas. Apesar de serem dez as línguas que formam o grupo das línguas românicas, apenas seis delas são as mais faladas, tais como o português, o espanhol, o catalão, o francês, o italiano e o romeno, sendo que as restantes são consideradas línguas de menor importância.

A língua portuguesa, teve influências na sua origem, entre as quais germânicas, árabes, provençais, francesas e latinas e foi no século XV que começou a ter importância na Europa, uma vez que foi nessa data que se iniciou a época dos Descobrimentos (Walter, 1996, pp. 125-134, 200-210). A língua espanhola teve, na sua origem, influências germânicas, árabes e aquitanas e foi no século XVII que esta língua começou a ganhar importância na Europa, tendo a mesma sofrido alterações fonológicas importantes. A língua francesa também teve outras influências na sua origem, principalmente germânicas, sendo, por isso mesmo, considerada a mais germânica das línguas românicas. Foi no século XX, após a Revolução Francesa, que a língua francesa conheceu uma maior

importância na Europa (Walter, 1996, pp. 160-187, 221-255). A língua italiana teve, na sua origem, influências germânicas, bizantinas e árabes e foi no século XVI que a cultura italiana se tornou cultura europeia, onde saber italiano era sinal de requinte e distinção.

Por fim, também a língua romena teve, na sua origem, influências de outras línguas, neste caso turcas, helénicas, húngaras e francesas. Esta língua utilizava, inicialmente, no seu alfabeto, caracteres cirílicos e foi no século XIX que conheceu uma evolução e uma maior importância a nível europeu, uma vez que adotou o alfabeto latino, em 1868 (Walter, 1996, p. 121).

Voltando às línguas românicas, defende-se que mais de 450 milhões de pessoas falam estas línguas e, de facto, esta família linguística é falada, atualmente, por milhões de pessoas em todo o mundo e não somente na Europa (Moreira, Pereira e Sá, 2006-2007, p. 27).



**Fig.1** – Apresentação dos vários países onde são faladas as línguas mais influentes das línguas românicas ([http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Map-Romance\\_Language\\_World.png](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Map-Romance_Language_World.png)).

**Legenda:**

<span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: green; border: 1px solid black;"></span>	Espanhol
<span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: blue; border: 1px solid black;"></span>	Francês
<span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: yellow; border: 1px solid black;"></span>	Italiano
<span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: orange; border: 1px solid black;"></span>	Português
<span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: red; border: 1px solid black;"></span>	Romeno

Tal como podemos observar na figura 1, o espanhol é falado não só na Europa, como também na América Central e na América do Sul; o francês é falado na Europa, na América do Norte e na África; o português é falado na Europa, na América do Sul, na Ásia e na África Austral e o italiano e o romeno são falados na Europa.

A Europa é, assim, caracterizada por uma forte diversidade linguística e cultural, pelo que importa, desde cedo, sensibilizar os cidadãos para a importância de respeitar e preservar as diferenças linguísticas, promovendo o respeito pelo Outro.

## 2. Ler e escrever poesia

### 2.1 Introdução

Quando se inicia a aprendizagem da leitura e da escrita, é importante que a criança comece por se familiarizar com aspectos rítmicos e vocais, como também *“aprender a articulação correcta no sabor de cada som”*, características estas do texto poético. Como tal, a poesia será o melhor meio de aprendizagem das línguas românicas.

O papel de adjuvante da poesia oralizada é fundamental. Defendendo um método global na aprendizagem da leitura, Georges Jean (cit in Cabral) lembra quanto essa aprendizagem ganha não só com o contacto precoce com o texto poético, mas também se se fizer a partir dele, pois

*“a captação visual dos sintagmas, semanticamente coerentes, passa por uma apreensão prévia das curvas melódicas (entoações) das frases a ler. Por isso é evidente que a poesia, cujas estruturas intonativas constituem a arquitetura semântica, permite captar melhor as frases no texto em todos os planos, formal e semântico”* (2002, p. 14).

Por outro lado, segundo a mesma autora, um método de aprendizagem da leitura que tenha por base a poesia oralizada tem repercussões no domínio da escrita, *“na medida em que facilita a interiorização das estruturas supra-segmentais que, na língua falada, as acompanham, marcando a entoação e a repetição dos diversos acentos nas palavras, nos sintagmas e nas frases”* (Cabral, 2002, p. 14).

A oralização de poemas deve estar presente em todos os currículos de ensino, até mesmo depois do aluno já saber ler e escrever, pois permite estabelecer uma relação mais desenvolvida e cada vez mais conhecedora do poema e dos significados que palavras ou frases possam transmitir, com repercurssões nos planos lexical e semântico da aprendizagem da língua. O poema *“tem a sua função primordial de linguagem de conservação da memória, pelos processos mnemotécnicos que lhe são próprios – ritmo, rimas, construções repetitivas – o texto poético, apenas ouvido ou dito em voz alta, permanecerá no ouvido e povoará o imaginário da criança como um pequeno tesouro”* (Cabral, 2002, p. 14). O aluno tem a capacidade de entrar no poema e explorá-lo de forma livre, a partir dos conhecimentos, aprendizagens e competências que adquiriu anteriormente e que continua a desenvolver. Nomeadamente a partir do seu capital lexical, quanto maior este for mais fácil se torna o acesso à rede de significações (sentido) do poema. O aluno é um ser capaz de imaginar e proporcionar a si próprio um momento de encantamento e ilusão, onde o que se pretende é que haja um encontro muito pessoal entre o aluno e o poema que este lê/interpreta ou escreve.

Por isso, é deveras importante que se criem,

*“actividades de exploração criativa da linguagem, em que naturalmente se incluem os jogos poéticos, [onde estes] darão um contributo fundamental a essa vertente psíquica da formação do aluno, sobretudo numa fase em que o prazer facilita o esforço e a descoberta”* (Cabral, 2002, p. 15).

É de todo necessário que se dê relevância a atividades que explorem o texto poético, recriando um ambiente mais lúdico à volta de um tema de trabalho que nem sempre é visto de forma agradável pelos alunos e professores, achando por vezes maçador e de compreensão difícil, daí a importância de fazer apreciar a própria essência de natureza lúdica do poema e que deve estar presente em todo o trabalho de ensino em torno do texto poético. Mas também

*“é necessário passar gradualmente do jogo à reflexão, da leitura como fruição elementar à análise reflectida, do carácter fruste da linguagem da criança, que muitas vezes se confunde com*

*criatividade, a um progressivo domínio das estruturas da língua”*  
(Cabral, 2002, p. 15).

O aluno ao passar da leitura estanque para uma leitura de significados, entenderá mais intimamente o que o poema tenta transmitir, podendo melhorar a sua capacidade de compreensão e escrita espontânea de um poema. Para tal, é necessário que o aluno passe por um conjunto de experiências de leitura e escrita de forma ora mais livre, ora mais orientada, não esquecendo os graus de exigência do texto poético. Existem poemas com um grau de complexidade mais elevado do que outros e cabe ao professor ter esse aspeto em conta nas atividades didáticas, por forma a incentivar os alunos para uma prática de crescente desenvolvimento e posteriormente fortalecer a capacidade de autonomia face à escolha da leitura de poemas e até mesmo de elementos (palavras, estruturas, temas, rimas, expressões, ...) escolhidos para a conceção/escrita de um poema.

Neste âmbito, a poesia é encarada como contendo potencialidades didáticas num plano linguístico, de reflexão sobre a linguagem com o propósito de promover a consciência lexical e semântica, ou seja, de desenvolver aspetos relacionados com o acesso ao sentido, com o significado das palavras e com o aumento do capital lexical dos alunos,

*“crianças com maior capital lexical à partida lêem mais, tornam-se cada vez melhores leitores, aumentam através da leitura o seu capital lexical. Pelo contrário, crianças com capital lexical reduzido à partida lêem menos, tornam-se cada vez piores leitores, pelo que não aumentam o seu capital lexical através da leitura”* (PNEP, 2011, p. 9).

O capital lexical é igualmente determinante na qualidade da escrita, ou seja, quanto maior for, maiores são os recursos disponíveis para selecionar vocabulário de forma a evitar repetições lexicais.

Servimo-nos, pois, do texto poético para a abordagem das línguas românicas e da intercompreensão.

## 2.2 O texto poético – para desenvolver a competência lexical e semântica

As competências, lexical e semântica são categorias úteis para a descrição da competência linguística. Assim sendo, existem diferentes graus de consciencialização e a distinção entre conhecimento implícito e conhecimento explícito da língua (Oliveira, 2005, pp. 4-5).

Tal como já foi referido, para o desenvolvimento de uma competência plurilingue é necessário, em primeiro lugar, sensibilizar os alunos para a diversidade linguística e cultural. Atualmente nas escolas do ensino básico encontra-se,

*“um público mais vasto e heterogéneo decorrente do alargamento da escolaridade básica [este público] e a crescente mobilidade de pessoas no espaço comunitário implicam uma resposta a necessidades e expectativas de uma sociedade pluricultural em constante mudança”* (ME, 2001, p. 39).

De acordo com Hawkins, a abordagem das línguas estrangeiras contribui de três maneiras para o desenvolvimento da competência linguística: *“by positive feedback on the mother tongue and cultural stereotypes; by encouraging close attention to matching words to meanings; by building confidence in (...) the ‘mathetic’ function of language”* (Hawkins, 1999, p. 134). Por competência linguística entende-se *“a capacidade que o aprendente tem de refletir sobre a língua [materna e/ou estrangeira], de a utilizar ou de agir sobre essa língua, tendo em conta o conhecimento sobre as regras de funcionamento”* (Alegre, cit in Oliveira, 2005, p. 5). Ou seja, a competência linguística é vista como a capacidade das pessoas utilizarem de forma consciente e deliberada os conhecimentos que têm sobre a língua.

O primeiro aspeto que consideramos importante salientar é o facto de a competência linguística que é desenvolvida na língua materna *“pode[r] com proveito ser capitalizada na aprendizagem das línguas estrangeiras curriculares”* (Duarte, 2008, cit in Sim-Sim, 1998, p. 31). O desenvolvimento da competência linguística vai permitir, por exemplo, criar estratégias de análise e de reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre cada língua.



A competência linguística é vista como *“um fenómeno muito vasto, característico dos falantes e aprendentes de uma língua, e consiste na capacidade que estes têm de reflectir sobre a língua [língua materna ou língua estrangeira] e de verbalizar essa reflexão”* (Ançã 2003; Ançã & Alegre 2003, cit in Oliveira, 2005, p. 3). Isto é, a competência linguística é uma aptidão que os alunos adquirem e que tem o seu enfoque no desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre determinada língua, materna ou estrangeira.

### **2.2.1 Competência lexical e semântica**

Tal como Duarte afirma, *“as palavras são instrumentos extremamente poderosos: permitem-nos aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos”* (2011, p. 9). É então importante que os alunos tenham sucesso no desenvolvimento destas competências uma vez que elas estão relacionadas com as competências em leitura e escrita dos alunos (Duarte, 2011, p. 9). Isto porque quanto maior é o repertório lexical do aluno, melhor acederá à construção de conhecimentos variados, atribuindo uma maior significação às aprendizagens que vai realizando. O desenvolvimento das competências lexical e semântica apresenta-se como uma dificuldade que os alunos têm, visto que a aprendizagem do léxico é dificultada pelo facto de que associados a cada palavra podem estar vários conceitos (Ter-Minasova; Pliássova, cit in Santos, 2010). O léxico é importante na medida em que é ele que fornece a base para a construção de frases, para a construção do sentido, o que ajuda os alunos a desenvolverem a competência de escrita bem como a leitura (Duarte, 2008).

Assim, é necessário realizar atividades que promovam as competências lexical e semântica dos alunos, por forma a aumentar o seu capital lexical, o qual é influenciado pelo volume de leituras e pelo nível atingido na compreensão da leitura. Por sua vez, o capital lexical, o volume de leituras e o nível atingido na compreensão da leitura, favorecem a qualidade da escrita.

## Capítulo III – Orientações Metodológicas do Estudo

### 1. Metodologia de estudo

#### 1.1 Introdução

Tendo exposto, nos dois capítulos anteriores, o enquadramento teórico do nosso estudo, onde se pretendeu perceber teoricamente qual a importância da intercompreensão no quadro de uma educação para o plurilinguismo nos primeiros anos de escolaridade, estabelecendo uma relação entre esta e o processo de desenvolvimento das aprendizagens da leitura e escrita em Língua Portuguesa (língua de escolarização), com base no texto poético, passamos, agora, a apresentar o estudo empírico, onde se procura fundamentar as opções metodológicas tomadas para atingir os objetivos definidos neste estudo, que é perceber de que forma é possível desenvolver a competência de intercompreensão, com recurso à poesia, e tendo em vista o desenvolvimento das competências lexical e semânticas, nas crianças do 1º CEB.

O estudo, que seguidamente se apresenta, é assente numa metodologia de cariz qualitativo, de tipo investigação-ação (IA). O projeto de intervenção didática subjacente, denominado *A Poesia na Casa das Línguas*, tem como principal enfoque o ensino da poesia no 1º CEB, articulado com a intercompreensão, uma vez que se trabalharam poemas em diferentes línguas românicas. Assim, procurou-se conceber, implementar e avaliar um programa, com sessões pedagógico-didáticas, com o objetivo de compreender a forma como a intercompreensão e a sua exploração nos primeiros anos de escolaridade, com recurso à poesia, poderá conduzir à promoção de uma educação para o plurilinguismo, através de atividades de leitura e escrita, que tenham por base o texto poético e as línguas românicas, sendo o público-alvo, alunos do 2º ano de escolaridade.

Para tal, pretendeu-se compreender as competências comunicativas em língua, recaindo o estudo no desenvolvimento da competência linguística, mais precisamente das competências lexical e semântica, com alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico e avaliar as potencialidades do projeto desenvolvido, em função dos seus objetivos. Da mesma forma, pretendeu-se que os alunos desenvolvessem capacidades e atitudes que levem à

promoção da sua autonomia, do espírito crítico, da criatividade, da autoconfiança e da consciência linguística.

Assim, de seguida, começaremos por apresentar o enquadramento curricular da temática, contexto de intervenção, caracterizando o espaço educativo e o público com que trabalhamos. Seguidamente, passaremos à descrição global do projeto de intervenção, que concebemos e implementámos. Finalmente, enunciaremos os instrumentos de recolha de dados selecionados e apresentaremos a metodologia adotada para este estudo.

## **1.2 Enquadramento metodológico e apresentação do estudo**

O foco do nosso estudo centra-se na promoção da intercompreensão como uma via para uma educação para o plurilinguismo, com vista a uma construção da competência linguística, através de atividades com línguas diferentes, implicando uma capacidade de reflexão sobre o objeto língua(s). Optámos por uma investigação qualitativa, do tipo investigação-ação, uma vez que esta metodologia proporciona aos professores uma maior autonomia e um maior envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, permitindo refletir sobre a prática, de forma a poder reformulá-la e melhorá-la criticamente, com vista a obter resultados mais verdadeiros, ajudando assim a ter uma melhor qualidade na nossa atuação.

Visando o desenvolvimento da competência linguística, os alunos contactam com diferenças e semelhanças entre as línguas, começando a refletir sobre as regularidades linguísticas existentes em cada língua, aumentando o seu capital lexical, nas línguas materna e estrangeiras. Assim, e dados os objetivos que nos propusemos atingir, com uma turma do 2º ano, pareceu-nos que a metodologia de investigação qualitativa é a que melhor se enquadra neste trabalho uma vez que não se pretende avaliar e quantificar resultados, mas descrever, analisar e tentar compreender a forma como os alunos lidam com as línguas românicas não aprendidas e quais as eventuais aprendizagens (Carmo e Ferreira, 1998).

Este método, investigação-ação, tem como propósito resolver problemas de carácter prático partindo de situações reais (Carmo e Ferreira, 1998) e aprofundar a compreensão do professor, relativamente ao problema em estudo (Elliot, 1990), ou seja, as problemáticas que surgem na prática podem ser compreendidas através do desenvolvimento de projetos com uma orientação de investigação-ação, sendo esta uma metodologia qualitativa.

No que se refere à metodologia qualitativa, esta *privilegia, na análise, o caso singular e operações que não impliquem quantificação e medida* (Pardal & Correia, 1995). O nosso estudo privilegia a recolha de dados sem medição numérica, procurando evidenciar os objetivos e as questões de investigação levantadas no processo de interpretação, partindo de dados de teor qualitativo.

Como referem Bogdan & Biklen, *a investigação qualitativa possui cinco características*, não tendo estas que ser todas aplicadas no mesmo estudo. Os autores enunciados referem características que consideramos pertinentes para o nosso estudo (1994, p. 47).

Neste sentido, como primeira característica referimos que, *o ambiente natural é a fonte direta dos dados e o pesquisador é o instrumento principal*, a preocupação com a compreensão do contexto – sala de aula, neste caso as aulas de Língua Portuguesa, em que o investigador tem que se deslocar a esse ambiente de forma a não “(...) divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto [para que não se perca] de vista o significado”, tentando assim esclarecer as questões de investigação levantadas (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

A investigação qualitativa é predominantemente *descritiva*, uma vez que os dados recolhidos são em forma de palavras, acontecimentos ocorridos na sala de aula, ou imagens e não de números. Incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, e outros registos, como as fichas de atividades. No nosso trabalho esforçamo-nos em analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando a forma como os registos e/ou transcrições foram realizados, sem qualquer tentativa de manipulação. Analisámos os dados de uma forma minuciosa, acreditando que tudo é suscetível de ser

um dado, podendo, assim, permitir uma melhor compreensão do nosso objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 48-49).

Ainda de acordo com estes autores, *há mais interesse pelo processo do que pelos resultados*, tendo a ideia de que o desempenho cognitivo dos alunos é afetado pelas expectativas dos professores. Enquanto investigadores qualitativos centrámos, também, o nosso interesse sobre a sala de aula.

Uma outra característica referida pelos autores prende-se com a *análise dos dados de forma indutiva*, os investigadores não recolhem dados com a finalidade de confirmar hipóteses construídas previamente, estas são construídas à medida que os dados vão sendo recolhidos e agrupados. O processo de análise dos dados é como um funil: o foco está mais aberto a princípio e vai-se fechando e especificando no final do processo investigativo (ibidem, pp. 49-50).

A última característica apontada por Bogdan & Biklen refere-se à importância dada pelos investigadores desta metodologia ao *significado* (ibidem, pp. 50-51). No nosso caso específico, tentámos compreender a forma como a intercompreensão e a sua exploração, nos primeiros anos de escolaridade, com recurso à poesia em diferentes línguas românicas, poderá promover, desde cedo uma educação para o plurilinguismo, em interação com o público-alvo, alunos do 2º ano de escolaridade, tentando compreendê-los a partir dos *quadros de referência* desses mesmos alunos. Neste sentido, estivemos inseridos na realidade, procurando demonstrar empatia e tentando *compreender as perspetivas daqueles que estamos a estudar, de todos na sua globalidade e não apenas de alguns* (Carmo e Ferreira, 1998, p. 180).

Nesta perspetiva, o nosso principal objetivo como investigadores qualitativos é tentar compreender, tanto quanto possível, *o comportamento e experiência humanos*. Assim, há uma tentativa de perceber qual o processo que as pessoas recorrem para construir *significados e descrever em que consistem esses mesmos significados*. Para tal, recorreremos à *observação empírica*, acreditando ser um meio credível e claro no contexto do nosso trabalho (Bogdan & Biklen, 1994, p. 70).

Deste modo, o professor enquanto investigador está de alguma forma envolvido na questão que é alvo da sua pesquisa. Trata-se, portanto, de uma pesquisa não-

independente cuja grande vantagem será a de tentar superar a lacuna entre a teoria e a prática. Assim sendo, de acordo com Zuber-Skerritt (1996) a investigação-ação segue um processo cíclico, sendo constituída por quatro etapas: planificação estratégica; ação – implementação do plano; observação – avaliação e autoavaliação e reflexão crítica e autocrítica sobre os resultados dos pontos anteriores e tomada de decisões para o próximo ciclo de investigação-ação, ou seja, revisão do plano, seguido de ação, observação e reflexão, ou seja, um novo ciclo de IA, como se verifica na figura seguinte.



**Fig.2** – Processo cíclico de investigação-ação (Zuber-Skerritt, 1996).

Estas quatro etapas formam um ciclo repetível, visto que cada sequência de procedimentos dá origem a uma nova sequência, formando a designada *espiral* da investigação-ação, proposta por Zuber-Skerritt em 1996.

Tendo em conta o que acabámos de referir sobre a investigação-ação e dado o tempo reduzido da Prática Pedagógica Supervisionada A2 e, consequentemente, o tempo de desenvolvimento do projeto, apenas foi possível realizar uma sequência (ou ciclo) da espiral.

Após a revisão da literatura referente à metodologia de investigação apresentada, passamos de seguida, à apresentação das questões e objetivos de investigação por nós formulados.

### 1.3 Questões e objetivos de investigação

Tal como já foi referido, este estudo tem como finalidade centrar-se na promoção da intercompreensão como uma via para uma educação para o plurilinguismo, com vista a uma construção da competência linguística, principalmente das competências lexical e semântica.

Desta forma, pode-se afirmar que o tema deste trabalho relaciona a intercompreensão com a poesia. Numa lógica de plurilinguismo, o conceito de IC surgiu, associado à comunicação entre falantes de diferentes línguas com a mesma origem ou pertencentes a uma mesma família linguística e foi encarado como uma capacidade dos sujeitos acederem ao significado de uma língua desconhecida através de mecanismos próprios de compreensão.

Assim, procurámos perceber se o facto de recorrermos a atividades e materiais com palavras e enunciados em diferentes línguas românicas poderia potenciar o desenvolvimento da consciência linguística, nomeadamente tendo como referentes os conteúdos previstos no *Programa de Português* (ME, 2009). Para tal, foi desenvolvido um projeto de componente didática, na área da Língua Portuguesa, de acordo com uma das competências específicas do Programa, o conhecimento explícito da língua, em particular o plano lexical e semântico, com recurso a atividades de leitura e escrita de poemas em línguas românicas. Por forma a explorar esta temática, foram definidos questões e objetivos de investigação. Para o projeto foram definidas algumas questões de investigação comuns, visto a base do estudo ser a mesma para ambos – intercompreensão vs poesia –, englobando o projeto na sua totalidade, e questões de investigação-específicas – fonológica e ortoépica<sup>2</sup> para um trabalho lexical e semântica neste trabalho, ligadas a este estudo em particular, sendo estas relativas às competências lexical e semântica.

O quadro 1 apresenta as questões e os objetivos de investigação referidos.

---

<sup>2</sup> Gomes, C. (2013). *Intercompreensão e Poesia no 1º CEB – Os sons das Línguas*. Departamento de Educação. Universidade de Aveiro.

Questões de Investigação	Objetivos de Investigação
1. Como desenvolver a intercompreensão, no âmbito de uma educação para o plurilinguismo, no 1º CEB, com recurso ao texto poético?	<p>1. Perceber o papel da intercompreensão no desenvolvimento da educação para o plurilinguismo de alunos do 1º CEB.</p> <p>2. Compreender a forma como a intercompreensão e a sua exploração, nos primeiros anos de escolaridade, com recurso à poesia em diferentes línguas românicas, poderá conduzir à promoção de uma educação para o plurilinguismo.</p>
1.1 Que aprendizagens, ao nível do texto poético e do desenvolvimento da consciência linguística, nomeadamente nos planos lexical e semântico, realizam os alunos do 1º CEB, no âmbito das atividades de intercompreensão?	<p>1.1 Compreender quais as estratégias de intercompreensão utilizadas pelos alunos, para aceder ao significado de enunciados escritos em línguas românicas, não dominadas.</p> <p>1.1.1 Perceber de que forma é possível desenvolver a competência de intercompreensão, com recurso à poesia, e tendo em vista o desenvolvimento das competências lexical e semântica, em crianças do 1º CEB.</p>

**Quadro 1** – Apresentação das questões e objetivos de investigação do projeto de intervenção didática.

Uma vez as questões e os objetivos de investigação apresentados, proceder-se-á, de seguida, à apresentação do projeto didático.



## 1.4 Apresentação do projeto de intervenção – *A Poesia na Casa das Línguas*

### 1.4.1 Enquadramento curricular da temática

A temática deste Relatório prende-se com o ensino da poesia no 1º Ciclo do Ensino Básico e a intercompreensão. Para enquadrar pedagógica e curricularmente o nosso projeto *A Poesia na Casa das Línguas*, de modo a justificar a importância da abordagem da temática, recorreu-se aos documentos reguladores da ação educativa. Em concreto referimo-nos aos documentos *Programa de Português do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2009) e *Metas Curriculares de Português – 1º Ciclo* (Ministério da Educação, 2012). Assim, centrámo-nos na área da Língua Portuguesa, nomeadamente, no conhecimento explícito da língua.

No que concerne ao *Programa de Português do Ensino Básico* para os primeiro e segundo anos, estão estabelecidos resultados esperados e, no âmbito do *conhecimento explícito da língua*, espera-se que os alunos manipulem e comparem *dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua*; (...) e ainda mobilizem os *conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos* (Ministério da Educação, 2009, p. 25).

Ainda segundo este documento, na área do *conhecimento explícito da língua* salientamos *descritores de desempenho* referentes ao *Plano Lexical e Semântico*, realçamos que se espera que os alunos sejam capazes de *Manipular palavras e frases, Comparar dados e descobrir regularidades*, com a sugestão de *Atividades que permitam perceber que a mesma palavra pode ter diferentes significados*. Ainda neste âmbito, espera-se que o aluno seja capaz de *mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita, elaborando listas de palavras iguais à língua materna, semelhantes à língua materna – família de palavra e diferentes da língua materna, como suporte à produção oral e escrita*. (Ministério da Educação, 2009, pp. 49-51), indo assim o nosso projeto ao encontro destes objetivos.

De acordo com o mesmo documento, referimos a importância da *sensibilização para a diversidade que as línguas românicas apresentam, a vários níveis, fruto de múltiplos factores, nomeadamente, geográficos e sociais*, e ainda a importância do

*alargamento do vocabulário*, defendendo assim, que as práticas escolares devem contemplar a sensibilização a essa diversidade, neste caso, das Línguas Românicas (Ministério da Educação, 2009, p. 63).

No que se refere à análise do documento *Metas Curriculares* para o 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da Língua Portuguesa, destacamos, no domínio da Oralidade O2, o ponto 2. *Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos*, pressupondo que o aluno consiga 1. *Assinalar palavras desconhecidas*; 2. *Apropriar-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo* e 3. *Referir o essencial de textos ouvidos*.

De acordo com o mesmo documento, salientamos, no domínio da Leitura e Escrita LE2, o ponto 11. *Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo*, conjecturando que o aluno já seja capaz de 1. *Inferir o sentido de uma palavra desconhecida a partir do contexto frásico ou textual*.

Como penúltimo domínio a salientar neste documento, referimos a Iniciação à Educação Literária IEL2, onde se enuncia no ponto 20. *Compreender o essencial dos textos escutados e lidos*, deduzindo que o aluno consiga 1. *Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações* e 2. *Descobrir regularidades na cadência dos versos*. Relativamente a este domínio, cumpre-nos ainda salientar o ponto, 23. *Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos*, conjecturando que o aluno consiga 5. *Escrever pequenos textos (em prosa e em verso rimado) por proposta do professor ou por iniciativa própria*.

Por fim, como último domínio a referir neste documento, temos a Gramática G2, onde destacamos o ponto 25. *Compreender formas de organização do léxico*, e que pressupõe que o aluno seja capaz de 1. *A partir de atividades de oralidade e de leitura, verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto*.

Após esta análise aos documentos que definem o conjunto de competências, objetivos e metas a alcançar por alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, concluímos que as temáticas da intercompreensão, do Conhecimento Explícito da Língua, o texto literário (poético), estão patentes nestes documentos e que podem ser relacionadas entre si em possíveis práticas pedagógicas.

Assim, após esta análise, trata-se, neste estudo, de descrever o desenvolvimento das práticas educativas a partir do que está contemplado nos documentos reguladores das práticas curriculares, no sentido de se promover uma educação plurilinguística, no que respeita ao desenvolvimento das competências lexical e semântica e ao fomento da criatividade e imaginação dos alunos, com o intuito de promover atitudes de abertura e respeito perante a diversidade de linguística.

#### **1.4.2 Caracterização da realidade pedagógica/dos intervenientes**

O projeto de intervenção seguidamente apresentado surgiu integrando na Prática Pedagógica Supervisionada A2, desenvolvida numa Escola Básica do 1º Ciclo, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Aveiro. É de salientar que o estabelecimento de ensino servia uma população bastante diversificada no que concerne aos estratos sociais, profissionais e económicos.

A escola dispõe de bons recursos materiais, que se encontravam bem organizados em armários, necessários e indispensáveis para a realização de variadas atividades nas diferentes áreas de ensino. A sala de aula, de pequenas dimensões, não tem espaço suficiente para os alunos circularem sem perturbarem os restantes colegas, não existindo espaço para criar áreas de lazer, leitura, desenho, pintura, entre outros. Não possui muita luz natural.

A turma onde o estudo foi desenvolvido era constituída por 26 alunos do 2º ano, a cargo de uma professora com mais de 30 anos de experiência e que os acompanhava desde o 1º ano. O grupo era constituído por 17 alunos do género feminino e 9 alunos do género masculino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade, sendo que existia uma criança com 8 anos, visto ter ficado retida no 2º ano.

Neste grupo, existiam 3 alunos provenientes de outras turmas. Segundo as fichas de identificação, preenchidas pelos Encarregados de Educação no início do ano letivo 2012/2013, relacionadas com a recolha de dados sobre o agregado familiar de cada aluno, a maioria dos alunos reside no concelho de Aveiro e são todos portugueses. De acordo com estas fichas concluímos que esta escola serve uma população bastante diversificada, em termos socioeconómicos e profissionais, existindo, por isso,

heterogeneidade. Um número alargado de alunos tinha possibilidades económicas e um clima familiar favorável ao seu crescimento harmonioso, existindo também o contrário. Relativamente aos pais dos alunos desta turma, pudemos constatar, através da análise das fichas individuais dos alunos, que a faixa etária que predomina é a dos 35 aos 39 anos de idade, tanto nas mães como nos pais. Por sua vez, no que concerne às habilitações literárias dos pais, foi-nos possível apurar que a maior parte dos pais possuem o Ensino Superior, sendo que o nível de formação mais baixo presente nestes dados é o 6º ano. Para além destes aspetos, foi-nos possível auferir alguma informação relativamente à nacionalidade dos alunos e dos seus pais, pelo que apurámos que na turma existia uma aluna cujo pai tinha nacionalidade inglesa e um aluno cuja mãe tinha nacionalidade guineense.

A turma era calma e implicada, apresentando interesses muito diversificados, fomos apercebendo que a grande maioria da turma frequentava várias atividades extracurriculares como música, dança, ballet, ginástica, basquetebol, natação, equitação, aulas de inglês, *ateliers* de artes e de ciências, entre outros, existindo alunos a frequentar mais do que uma atividade.

Ao longo das nossas intervenções no contexto educativo em questão, para uma melhor caracterização da turma, preenchemos fichas do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)<sup>3</sup>, para registar, diariamente, os níveis de bem-estar emocional e de implicação de cada aluno. De acordo com os registos efetuados, concluímos que este grupo de alunos apresentava níveis gerais de bem-estar emocional e implicação elevados, principalmente nas áreas da Matemática e do Estudo do Meio, áreas que suscitavam mais interesse pela forma lúdica como as temáticas eram abordadas. A Língua Portuguesa passou a ser “divertida” após a introdução do projeto *A Poesia na Casa das Línguas*, em que se mantiveram estratégias diversificadas e de acordo com os interesses dos alunos. Os materiais, mais uma vez, foram o elo de ligação das crianças às temáticas. A professora tinha como objetivo desenvolver a autonomia e autoestima de cada aluno, de maneira a que todos e cada um se sentissem bem consigo mesmos e com os outros, no meio em

---

<sup>3</sup> Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

que estavam inseridos. O grupo possuía uma boa capacidade de concentração, o que fazia com que as aulas decorressem fluente e harmoniosamente, o que contribuiu positivamente para o desenrolar do nosso projeto.

Concluímos, também, que o grupo era bastante desenvolvido ao nível cognitivo, evidenciava bastante curiosidade e vontade de aprender e demonstrava interesse em ter novas experiências, ao nível dos conteúdos escolares e conhecimento do mundo. A grande maioria das crianças evidenciava níveis elevados de bem-estar e de implicação, como já foi referido anteriormente, aquando da apresentação de atividades de carácter lúdico e promotoras de novos conhecimentos.

Neste seguimento, passamos a apresentar os objetivos pedagógico-didáticos do projeto de intervenção.

#### **1.4.3 Objetivos pedagógico-didáticos do projeto**

O projeto de intervenção que intitulámos *A Poesia na Casa das Línguas* foi implementado numa Escola Básica do 1º Ciclo do Concelho de Aveiro, numa turma de 2º ano de escolaridade por nós já caracterizada anteriormente, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada A2. O título do projeto surgiu após a escolha do livro *A Casa da Poesia*, para a primeira sessão, com o intuito de mostrar as características da poesia de uma forma lúdica e educativa. Assim, passava a faltar a ligação com as línguas, pois pretendia-se criar uma casa onde a poesia se aliasse às línguas românicas, surgindo o título *A Poesia na Casa das Línguas*.

Este projeto de intervenção tem como principal enfoque o ensino da poesia no 1º CEB, articulado com a intercompreensão, com o objetivo de compreender a forma como a intercompreensão e a sua exploração nos primeiros anos de escolaridade, com recurso à poesia, poderá conduzir à promoção de uma educação para o plurilinguismo, através de atividades de leitura e escrita, que tenham por base o texto poético em línguas românicas.

Tendo em conta a problemática apresentada, definiram-se como objetivos pedagógico-didáticos gerais orientadores do nosso projeto de intervenção gerais:

*Cooperar para a construção de um conhecimento capaz de promover um ensino da Língua mais atrativo para alunos do 2º ano de escolaridade; Promover e estimular, nos alunos a curiosidade e o conhecimento das Línguas Românica; e Estimular nos alunos, o gosto pela Poesia, com vista a desenvolver competências de escrita e de leitura.* Os objetivos pedagógico-didáticos específicos irão ser apresentados à medida que formos descrevendo cada uma das sessões por nós concebidas e orientadas.

#### 1.4.4 Organização e descrição das sessões

Tendo definido as questões e os objetivos inerentes à nossa investigação e os objetivos pedagógico-didáticos do projeto, passaremos de seguida à apresentação global do projeto implementado, numa turma de 2º ano de escolaridade. No quadro 2 apresentamos o título do projeto, o público a que se destinou, as línguas que estiveram envolvidas, a duração das sessões, os objetivos principais que estipulámos atingir e os materiais utilizados na dinamização do projeto de investigação.

Apresentação Global do Projeto de Intervenção Didática	
<b>Título do Projeto:</b>	A Poesia na Casa das Línguas
<b>Público a que se destina:</b>	Crianças do 2º ano de escolaridade
<b>Línguas envolvidas:</b>	Línguas Românicas (Português, Espanhol, Catalão, Italiano, Romeno, Francês)
<b>Duração prevista:</b>	6 sessões (90 minutos cada)
<b>Objetivos principais:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a intercompreensão;</li> <li>• Desenvolver a competência linguística;</li> </ul>

- Desenvolver as competências lexical e semântica;
- Desenvolver o acesso ao sentido de textos, frases e palavras em línguas românicas;
- Desenvolver o gosto pela leitura de poemas em línguas românicas;
- Comparar línguas românicas e estabelecer diferenças e semelhanças;
- Comparar a língua portuguesa com outras línguas românicas.

**Quadro 2** – Apresentação global do projeto de intervenção didática.

O projeto de intervenção encontrava-se dividido em seis sessões, implementadas em dias díspares.

Sessões		Datas	Línguas
I	A Casa da Poesia	19 de novembro de 2012	Português
II	Batido de Línguas Românicas	20 de novembro de 2012	Português, Romeno, Espanhol, Catalão, Francês, Italiano
III	Romenomania	26 de novembro de 2012	Português, Romeno
IV	Mistérios das Línguas	27 de novembro de 2012	Português, Espanhol
V	Chercheurs em Ação	05 de dezembro de 2012	Português, Francês
VI	A Chave da Casa	10 de dezembro de 2012	Português, Romeno, Espanhol, Catalão, Francês, Italiano

**Quadro 3** – Apresentação da organização das sessões do projeto de intervenção didática.

Seguidamente, passaremos a descrever como se desenvolveu cada uma das sessões por nós planificadas.

#### 1.4.4.1 Sessão I – A Casa da Poesia

##### Objetivos Principais

- Promover e estimular a curiosidade e o conhecimento sobre a poesia;
- Sistematizar conhecimentos sobre a poesia;
- Identificar no poema *A Casa da Poesia*: ritmo; musicalidade; jogos de sentido; rimas; linguagem simbólica.

##### Atividades Didáticas

- Exploração do paratexto do livro *A Casa da Poesia* de José Jorge Letria e ilustrações de Rui Castro;
- Levantamento de hipóteses acerca do conteúdo do livro a partir da exploração do paratexto;
- Audição do poema *A Casa da Poesia* – recorrendo a uma apresentação em PowerPoint;
- Sistematização das ideias sobre a poesia – recorrendo a palavras-chave identificadas no livro;
- Organização de ideias para definir os materiais a utilizar na construção da *Casa da Poesia* – recorrendo a um placard;
- Organização de ideias para definir como será a *Casa da Poesia* – distribuir tiras em cartolinas de várias cores, para cada aluno escrever algo sobre o texto (sensações, sentimentos, opiniões).





**Fig.3** – O livro “A Casa da Poesia” de José Jorge Letria, usado para dinamizar a primeira sessão do projeto de intervenção.

Para dar início a esta sessão, as professoras, partindo do plano de aula, questionaram os alunos sobre o porquê do título *A Casa da Poesia*, da autoria de José Jorge Letria e ilustrações de Rui Castro, se encontrar em letras maiúsculas, questionando de seguida o que pensavam do título *A Casa da Poesia*, se a Poesia tinha uma Casa e como seria essa Casa. Perguntaram também se o livro encerrava um texto narrativo ou poético, e o que os alunos pensavam que poderia estar implícito naquele título.

Após os alunos refletirem sobre as questões lançadas, responderam à 1ª questão dizendo “Que todos os nomes têm que ser escritos com letras maiúsculas.”; à 2ª questão, sobre o que pensavam do título, afirmaram que “As palavras pousaram todas numa casa. Traziam muita magia e todas juntas acabaram por formar um poema e uma casa mágica.”; à 3ª questão, declararam que “A poesia tem muitos lugares. A sua casa é nos livros.” e seria “Cheia de livros, de palavras mágicas, de muitas divisões e lugares, porque estão organizadas por tamanhos e temáticas.” Relativamente à última questão, os alunos chegaram a uma conclusão unânime, dizendo que se tratava de um texto poético “Estes poemas podem ser de cantar, tem rimas e acabam no mesmo som/letra.” e “Tem versos, se não era uma história.”

De seguida as professoras deram início a uma apresentação em PowerPoint que continha diversas informações relativas ao livro a apresentar, nomeadamente no que

concerne ao paratexto – capa, contracapa e guardas do livro, tendo as ilustrações sido o principal enfoque e o motor de desenvolvimento do diálogo sobre o texto poético. Durante essa apresentação foram lançadas algumas questões, como por exemplo, “Era desta forma que idealizavam *A Casa da Poesia*, após observarem a capa do livro?”, “O que quererão dizer as expressões *Bem-vindos* e *Adeus*?”, “A ilustração da contracapa diz-vos algo?”, “Quem serão estes personagens?” e “Porque serão eles referenciados?”, para que os alunos pudessem formular levantar algumas hipóteses acerca do conteúdo do livro.

Após a observação das ilustrações, os alunos, afirmaram que não tinham idealizado uma casa “Sem portas, nem janelas, mas assim teria mais espaço para as palavras se misturarem.”, relativamente à expressão, *Bem-vindos* disseram logo “É um convite a participar na casa da poesia.” e à expressão *Adeus* afirmaram “Faz-nos querer voltar”. Quando questionados sobre as personagens da contracapa, atestaram de imediato serem poetas, enunciando sem demora os seus nomes, partindo dos seus conhecimentos prévios e das características expressas nas ilustrações. Perguntámos ainda, aos alunos, se conheciam mais poetas, do que os enunciados na obra, tendo as crianças referido inúmeros nomes de poetas antigos e contemporâneos.

Primeiramente, foi apresentada a capa e a contracapa onde, implícita e explicitamente, se encontravam algumas características da *Casa da Poesia*. Desta forma, os alunos foram levados a refletir acerca do que é a poesia, nomeadamente se esta teria ou não uma casa, como seria e porquê. Relativamente às ilustrações das guardas, estas faziam referência a saudações de entrada e saída, neste caso, de uma casa, o que levaria os alunos a perceberem se se tratava de uma casa.

De seguida, as professoras passaram um registo áudio/leitura da obra (poema) *A Casa da Poesia*, ao mesmo tempo que foram apresentadas, em PowerPoint, as ilustrações e respetivas estrofes do poema, para que os alunos pudessem acompanhar a audição com a leitura do mesmo.

Findo este momento, as professoras selecionaram algumas estrofes do poema, que apresentavam e/ou ilustravam determinadas características do texto poético, tais como, o ritmo, a musicalidade, os jogos dos sentidos, as rimas, a linguagem simbólica, por forma

aos alunos as conhecerem e refletirem sobre as mesmas. Esta atividade foi complementada com uma sistematização de ideias no quadro, ideias essas que serviram de mote para a atividade posterior – construção da *Casa da Poesia* (na sessão II). Para essa construção, as professoras em conjunto com os alunos, tiveram que definir que características, tinha a *Casa da Poesia*, elementos relativos à casa (telhado, janelas, varandas, portas, jardim, ..., com materiais recicláveis) e à poesia (versos, rimas, poetas, ...). Estas ideias foram posteriormente organizadas num placard de chuva de ideias.

Para esta sessão distribuíram tiras em cartolina, de várias cores, aos alunos, para que estes registassem palavras sobre o texto poético, nomeadamente sensações, sentimentos e opiniões de atividades relativas ao texto poético, para posteriormente serem colocadas no exterior da casa (para o interior apenas iam as opiniões), como se as tiras fossem tijolos e os alunos os construtores de uma nova casa, *A Poesia na Casa das Línguas*. Em cada sessão os alunos teriam de preencher novas tiras, que aos poucos se iam juntando às restantes e no fim formariam os alicerces da casa.

#### 1.4.4.2 Sessão II – Batido de Línguas Românicas

Objetivos Principais
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consciencializar para a diversidade linguística;</li> <li>• Desenvolver a intercompreensão;</li> <li>• Consciencializar para a existência da poesia em línguas românicas;</li> <li>• Reconhecer línguas românicas (português, romeno, espanhol, catalão, francês, italiano) em enunciados escritos em poemas;</li> <li>• Perceber características da poesia através da análise de poemas em línguas românicas: significado dos poemas; acesso ao sentido; recursos estilísticos.</li> </ul>

### Atividades Didáticas

- Descodificação de excertos de poemas em línguas românicas: fazer corresponder o excerto ao nome da língua; descodificar/associar palavras e/ou expressões dos poemas em LE a palavras e/ou expressões em LP; fazer corresponder o excerto ao tema; audição do poema musicado em romeno *GĂINUȘA* – levantamento de hipóteses sobre a língua do poema, qual o tema em questão e que palavras conseguem identificar<sup>4</sup>;
- Reconhecimento de características da poesia em poemas em línguas românicas: significado dos poemas (descodificação dos títulos e dos textos poéticos); acesso ao sentido (como por exemplo: algodón = algodão); recursos estilísticos (como por exemplo: a repetição e a personificação);
- Decoração da *Casa da Poesia* do pequeno grupo.



**Fig.4 e 5** – (À esquerda) Trabalho de grupo em que os alunos associaram as línguas românicas aos poemas apresentados. (À direita) Decoração da Casa da Poesia.

Para iniciar esta sessão, as professoras começaram por dividir a turma em grupos de seis elementos cada, proporcionando um melhor clima de trabalho entre os alunos, não existindo um critério definido para a divisão dos elementos por grupo. A cada um dos

<sup>4</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=AApDrIMSnk>

grupos foi distribuída uma cartolina A3 com o formato de uma casa, que denominámos de *Casa da Poesia* do grupo, completando com o número atribuído a cada grupo (como por exemplo: Casa da Poesia do grupo 1).

De seguida, foram distribuídos seis excertos de poemas em línguas românicas a cada um dos grupos, bem como seis cartões identificativos das línguas em que se encontravam escritos os poemas, neste caso em português, romeno, espanhol, catalão, francês e italiano.

Posto isto, as professoras explicitaram em que modos se iria desenrolar a atividade, ou seja, os excertos teriam que ser colocados na respetiva casa do grupo e, a cada excerto, os alunos teriam que fazer corresponder a respetiva língua. Nesta atividade sentiram-se algumas dificuldades, a primeira de todas foi a consonância entre os elementos do grupo, relativamente ao que pensavam ser a correspondência correta e a segunda diz respeito à consciência linguística, ou seja, como os alunos têm pouco conhecimento das línguas românicas tornou-se difícil a descodificação, mas foram capazes de observar e dizer: “Tem muitos ‘R’ e achei que fosse romeno.”, “O espanhol é muito parecido com o português e muitas destas palavras são como o português”, “Eu conheço algumas palavras em francês e o meu irmão sabe francês.”, “Ao ler parece mesmo italiano, porque o meu avô está em Itália e ele fala comigo ao telefone”, esforçando-se por ultrapassar barreiras linguísticas. Para além disso, foram distribuídos cartões explicativos da temática de cada excerto, tendo os alunos que fazer uma associação complementar. Esta última atividade foi realizada individualmente. Cada aluno teve acesso a uma tabela para associar palavras em línguas românicas às palavras correspondentes em língua portuguesa, como também, descodificar o tema dos poemas apresentados, tendo em conta as palavras e/ou expressões desses mesmos textos. Com esta atividade conseguiu-se perceber de que forma os alunos estariam a desenvolver estratégias de intercompreensão, ou seja, a partir do conhecimento das palavras em LP, os alunos faziam associações a palavras semelhantes nas LE, como por exemplo, “mosques” (em catalão) e “moscas” (em português), “ratón” (em espanhol) e “rato” (em português), “scimpanzé” (em italiano) e “chimpanzé” (em português), “un” (francês) e

“um” (em português). Como esperado, as maiores dificuldades surgiram com o poema em romeno sendo esta língua mais afastada do português.

De seguida, as professoras passaram um videoclip de um poema musicado, em romeno, intitulado *GĂINUȘA*, com o intuito de posteriormente os alunos levantarem hipóteses sobre a língua do poema, qual o tema em questão e que palavras conseguiam identificar. Apesar da enorme dificuldade em identificar a língua em causa, o romeno. Os alunos após terem ouvido o poema musicado, conseguiram perceber o tema, afirmando tratar-se de uma galinha, pela onomatopeia cotcodag, associado ao português cocorocó, que ouviam ao longo do texto. Terminada esta atividade, as professoras propuseram que os grupos se mantivessem, e analisassem os excertos apresentados, identificassem (em grande grupo) características da poesia nas línguas apresentadas e que as escrevessem na parte de trás da casa, em cartolina (em pequeno grupo), visto que, havia espaço para os alunos escreverem as características que tinham encontrado nos poemas em línguas românicas.

Continuando o trabalho em grupo e pegando nas *casas* utilizadas para a primeira atividade, recorrendo a materiais reciclados foi sugerido a cada grupo que decorasse a sua *Casa da Poesia*, explicitando que todas tinham que ter características próprias e que deveriam ser todas diferentes. O objetivo de decorar as *casas* foi cumprido, mas nenhum grupo conseguiu atingir o objetivo principal, uma decoração a aludir à poesia. Estas casas foram afixadas nas paredes da sala.

Para esta sessão também se distribuíram tiras em cartolina, de várias cores, aos alunos, para que estes registassem palavras sobre os textos poéticos, nomeadamente características da poesia das línguas românicas, para posteriormente serem colocadas no exterior da casa, como se as tiras fossem tijolos e os alunos os construtores de uma nova casa, *A Poesia na Casa das Línguas*.

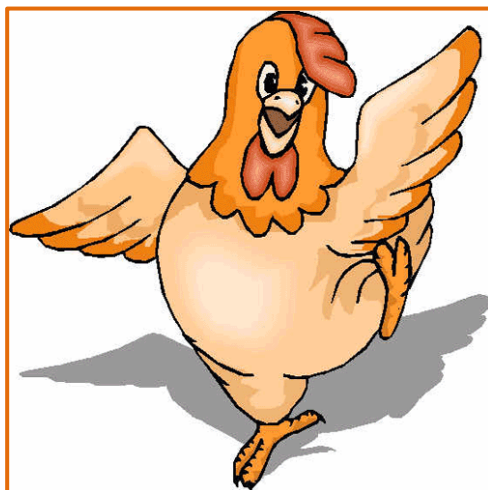
### 1.4.4.3 Sessão III – Romenomania

#### Objetivos Principais

- Desenvolver a intercompreensão: partir de conhecimentos prévios em LM, para decodificar palavras do poema *GĂINUȘA* escrito em romeno; mobilizar conhecimentos de escrita da LM e/ou LE para aceder ao sentido do poema; identificar semelhanças ao nível do vocabulário;
- Reconhecer características da poesia no poema em língua românica: significado do poema; acesso ao sentido; recursos estilísticos (como por exemplo: a onomatopeia e a musicalidade);
- Desenvolver competências de escrita poética.

#### Atividades Didáticas

- Levantamento de hipóteses acerca do título da sessão *Romenomania*;
- Audição/Leitura do poema *GĂINUȘA*;
- Descodificação do poema com recurso a imagens e palavras soltas, em português, (relativas ao poema e algumas intrusas) – dinâmica de grupo;
- Ficha com duas atividades: uma de associação de palavras romenas do poema a palavras portuguesas e uma de associação de um verso do poema em romeno à sua tradução em português;
- Escrita de poema em português partindo das imagens e ilustração do mesmo;
- Leitura dos poemas escritos pelos alunos;
- Diálogo sobre a proximidade ou distância linguística – comparação dos poemas escritos pelos alunos com o poema original;
- Cantar a música *GĂINUȘA*.



**Fig.6** – Imagem de um cartão utilizado na descodificação do poema romeno “GĂINUȘA”.

Para iniciar esta sessão as professoras começaram por perguntar o que os alunos entendiam pela palavra *Romenomania*, escrita no plano de aula, com a intenção de que os alunos percebessem qual a língua que se iria abordar na sessão. Esta pergunta obteve de imediato uma resposta correta “Vamos tratar poemas em romeno.”. Após o confronto de ideias acerca desta mesma palavra, as professoras apresentaram o poema em romeno, em formato áudio-gravado e em formato escrito. Ao mesmo tempo que os alunos estavam a ouvir o poema, também tentavam seguir visualmente, dois a dois, na ficha que lhes foi cedida, após o confronto de ideias sobre a palavra *Romenomania*.

Como na sessão anterior se tinha dado parte do poema, os alunos já estavam mais conhecedores do tema, sabendo que de uma galinha se tratava, pela onomatopeia *cotcodag*. Depois da segunda atividade, as professoras colocaram, no quadro, de forma dispersa, cartões com imagens (de uma galinha, de um pintainho, de um ovo branco, de ovos coloridos, de milho, de uma quintal e de um capoeiro) e cartões com palavras em português (galinha, galo, ovo, cocorocó, mês, milho), relativas ao poema, como também algumas intrusas (atividade em grande grupo). Esta atividade teve como objetivo o acesso ao sentido (descodificação) do poema. Pretendeu-se que os alunos, a partir dos cartões, fossem capazes de dizer que no quadro estavam imagens e palavras relativas ao poema *GĂINUȘA*, identificando-as, como também se encontravam imagens e palavras que não eram relativas ao poema.



Após um debate/confronto de ideias entre os alunos, sobre os cartões, retirou-se a conclusão que os alunos estavam a perceber as ideias-chave do texto. A este aspeto as professoras apenas disseram que as suposições dos alunos estavam corretas ou erradas, não dizendo especificamente, nesta etapa, o conteúdo do poema. Pretendia-se essencialmente que os alunos descodificassem o assunto do poema e algumas palavras, com recurso aos cartões fornecidos, visto que foram capazes de descobrir outros aspetos, nomeadamente, sinais adicionais de escrita, usados em romeno.

Passando para a atividade seguinte, os alunos teriam que pegar novamente na ficha que lhes tinha sido fornecida anteriormente e teriam de realizar as duas atividades propostas, a pares. A primeira atividade consistia em associar palavras romenas, do poema, a palavras portuguesas, numa tabela. Na segunda atividade, as professoras deram a cada dupla, uma frase “A Galinha põe ovos.”, em duas línguas – português e romeno. Os alunos tiveram então de associar as palavras/expressões da frase em português, às palavras da frase em romeno e colar na ficha de trabalho, no espaço selecionado. Da sessão anterior para esta, denotou-se um avanço dos alunos, na língua românica (romeno), realizaram as duas atividades com algumas dificuldades mas em pouco tempo e com uma elevada taxa de sucesso.

Posteriormente, cada aluno, a partir dos cartões corretos, com imagens e palavras relativas ao poema, que se encontravam no quadro, como por exemplo: galinha, ovo branco, semana, mês, cocorocó e quintal, tiveram de escrever um poema e ilustrá-lo. Seguiu-se a leitura de alguns poemas escritos pelos alunos e consequentemente um diálogo com os mesmos sobre a proximidade ou afastamento do seu poema ao poema original. A grande maioria dos alunos tentou inserir no seu poema todas as palavras e imagens que estavam no quadro. Só uma pequena percentagem de alunos se focou nas palavras e imagens que estavam de acordo com o poema original. Mesmo assim, é de louvar a imaginação da maior parte dos alunos, que a partir das mesmas palavras e imagens conseguiram construir um novo poema.

Para finalizar, as professoras falaram com os alunos sobre o que realmente dizia o poema, chamando a atenção para aspetos importantes do mesmo, como os sons/musicalidade das palavras e os recursos estilísticos como a onomatopeia,

relacionando com a poesia, como sendo características desta. Desta forma, sistematizaram-se, as ideias sobre a poesia e o romeno, o que descobriram sobre a língua, nas formas escrita e oral, como por exemplo: a poesia em romeno tem muitas parecenças com a poesia em língua portuguesa, desde os versos curtos, as quadras, as rimas, os recursos estilísticos, entre outras. Em relação à escrita e aos sinais adicionais de escrita, os alunos notaram uma grande disparidade entre as línguas. A sessão acabou com os alunos e as professoras a tentarem cantar a música da *GĂINUȘA*.

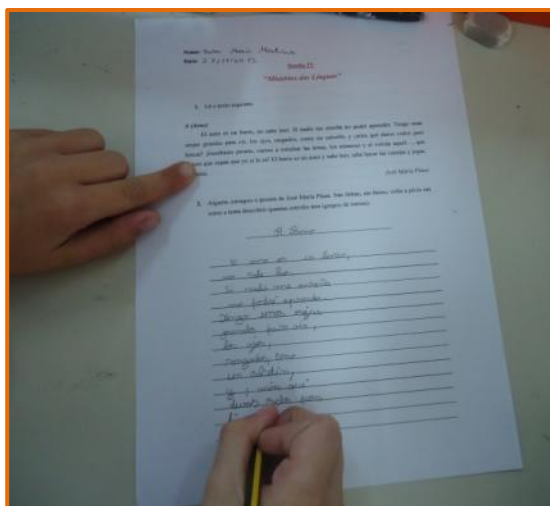
#### **1.4.4.4 Sessão IV – Mistérios das Línguas**

##### **Objetivos Principais**

- Desenvolver a intercompreensão: partir de conhecimentos prévios sobre a/em LM, para decodificar palavras do poema *A (Asno)* escrito em espanhol; mobilizar conhecimentos de escrita da LM e/ou LE para aceder ao sentido do poema; identificar semelhanças ao nível do vocabulário;
- Reconhecer características da poesia no poema em espanhol: significado do poema; acesso ao sentido; recursos estilísticos (como por exemplo: a metáfora e a musicalidade);
- Desenvolver competências de escrita poética.

### Atividades Didáticas

- Audição do último verso do poema *A (Asno)*, de José Maria Plaza – dinâmica de grupo;
- Levantamento de questões sobre o último verso do poema *A (Asno)* – dinâmica de grupo;
- Nova audição do último verso do poema (grupo), com acompanhamento do mesmo em formato escrito (individual);
- Realização da ficha com uma tabela, para completar com palavras em espanhol, iguais, semelhantes e diferentes relativamente ao português (trabalho individual);
- Realização da ficha com o texto em prosa para transformar em poema – ver que associações os alunos fazem e depois confrontá-los com o poema original e identificar as diferenças e/ou semelhanças entre o poema deles e o original;
- Sistematizar descobertas e conclusões relativas à língua em questão – espanhol.



**Fig.7 e 8** – (À esquerda) Realização do primeiro trabalho da quarta sessão. (À direita) Realização do segundo trabalho.

Para iniciar esta sessão, as professoras começaram por passar uma gravação áudio, da última estrofe do poema *A (Asno)* de José Maria Plaza, em grande grupo. De seguida questionaram os alunos sobre a língua do poema, qual das línguas românicas

apresentadas anteriormente era a que correspondia ao poema. Disseram logo, em conjunto, que pelo sotaque e pelo conhecimento de algumas palavras, como por exemplo: “leer” e “también” se tratava da língua espanhola. Houve espaço para dialogar e confrontar as ideias que surgiram no momento. As professoras foram mediadoras do debate entre os alunos, ajudando-os e encaminhando-os para a descoberta de relações de parentesco entre as línguas apresentadas, mobilizando estratégias de intercompreensão, como por exemplo, o facto de terem familiares e amigos espanhóis que contactam com eles, de forma a estes adquirirem conhecimentos da língua em questão, como o som, pronúncia e escrita das palavras. Como referido pelos alunos, “A língua espanhola é parecida com a língua portuguesa”.

Após esta questão, outras surgiram, as quais se prendiam com o conteúdo da última estrofe do poema: “De que trata esta estrofe?”, “Qual será o tema do poema?”, “Existem palavras que nos podem levar a uma melhor perceção/compreensão do poema?”, ... . Dando continuidade a estas questões, as professoras deram a cada aluno uma ficha que continha a última estrofe do poema *A (Asno)*, “(…)/El burro es un asno/y sabe ler,/sabe hacer las cuentas/y jugar, también” e uma tabela. Após a entrega das fichas as professoras passaram novamente a gravação áudio daquela pequena estrofe para que os alunos acompanhassem a audição do poema com acesso à forma escrita do mesmo. Os alunos, após a audição da estrofe, perceberam sem dificuldade do que se tratava, “É um burro que sabe ler, saber fazer contas e também sabe jogar.”, o conhecimento que estes têm da língua portuguesa, ajudou-os a compreender/descodificar as palavras da língua espanhola. Apenas não sabiam o que queria dizer a palavras “asno”, pois não a conheciam na língua portuguesa. Esta atividade foi de enorme importância, a dois níveis, ao nível semântico, da compreensão do texto poético, pois ajudou os alunos a descodificarem o poema, fazendo sempre a ligação com a LM, e o conhecimento de novas palavras, aumentando assim o seu conhecimento lexical.

Depois desta atividade, os alunos completaram a tabela, escrevendo quais as palavras iguais ao português, as palavras semelhantes (transparentes) e as palavras opacas, que os alunos encontravam naquela estrofe. Quando todos os alunos terminaram esta atividade, as professoras, apresentaram no quadro interativo, a mesma tabela, para

que com a colaboração dos alunos, procedessem ao seu preenchimento, de forma a proporcionar mais um confronto de ideias, a razão de colocarem determinadas palavras numa coluna e não noutra e se todos estavam em consonância de pensamento. Os alunos foram bastante harmoniosos nas suas respostas. Com o terminar desta atividade, outra surgiu.

As professoras forneceram uma nova ficha a cada aluno. Esta continha o poema A (*Asno*) completo mas em forma de prosa. O objetivo desta atividade era que os alunos transformassem o texto em prosa, de forma a reconstruírem o poema. Posteriormente, as professoras viram que segmentações em verso que os alunos fizeram e o porquê de as terem feito daquela forma, confrontando-os posteriormente com o poema original. Uma grande parte dos alunos dividiu as frases depois da vírgula e/ou ponto final, deixando as frases curtas, pois diziam que “O sentido do poema perde-se quando as frases são muito grandes.” Os alunos tiveram então a oportunidade de observar quais as diferenças e/ou semelhanças entre os seus poemas e o poema original, exposto no quadro interativo. Para que tudo ficasse claro, as professoras, no quadro, foram sempre escrevendo o que as crianças diziam acerca das atividades, até mesmo para os alunos irem tomando conhecimento do que estavam a fazer e a dizer.

Quase a terminar, as professoras projetaram o poema completo acompanhado da gravação áudio, também ela completa. Para finalizar e sistematizar conhecimentos, em forma de *brainstorming*, os alunos disseram quais as descobertas e conclusões que retiraram da sessão/língua espanhola, como por exemplo, aprenderam o que são versos e estrofes; perceberam o significado do travessão, tal como na prosa, este sinal de pontuação, no poema, serve para indicar mudança de interlocutor e para isolar palavras, frases ou expressões parentéticas, sendo semelhante ao parêntese; alargaram o conhecimento lexical e desenvolveram a competência semântica, como referido em cima.

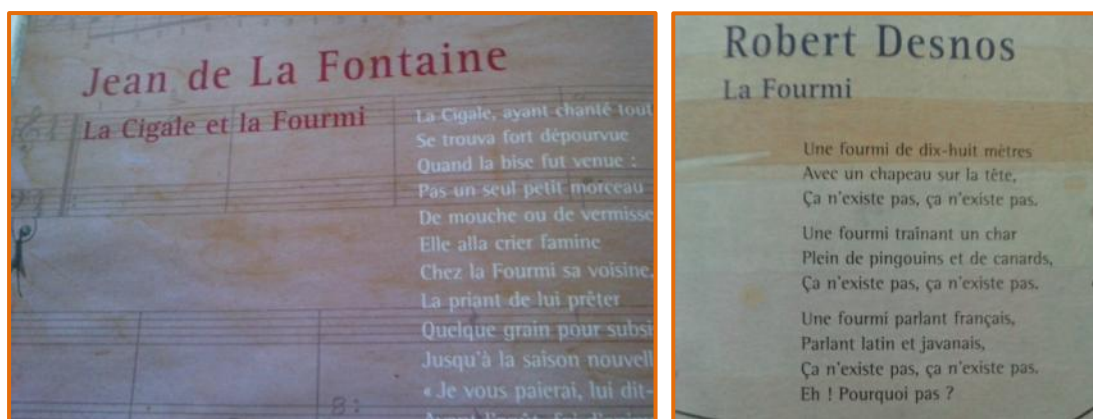
#### 1.4.4.5 Sessão V – Chercheurs em Ação

##### Objetivos Principais

- Desenvolver a intercompreensão: partir de conhecimentos prévios sobre a/em LM, para decodificar palavras do poema *La Cigale et la Fourmi* escrito em francês; mobilizar conhecimentos em LM e/ou LE para aceder ao sentido do poema; identificar semelhanças ao nível do vocabulário;
- Reconhecer características da poesia no poema em francês: significado do poema; acesso ao sentido;
- Alargar e enriquecer o vocabulário em LP;
- Desenvolver competências de escrita poética.

##### Atividades Didáticas

- Audição do poema *La Cigale et la Fourmi* de Jean de la Fontaine – descobrir o tema e a língua (oralmente);
- Descodificação do poema através de questões de verdadeiro e falso;
- Completar a tabela com palavras correspondentes em francês e em português;
- Identificar o número de animais que surgem no poema, identificá-los em francês, escrever o nome em português e fazer a ilustração;
- Audição de um verso do poema *La Fourmi* de Robert Desnos e tentativa de escrita do mesmo - comparar com o verso original e contar o número de palavras;
- Completar os espaços em branco do poema *La Fourmi*;
- Sistematizar descobertas e conclusões relativas à língua e aos poemas apresentados.



**Fig.9 e 10** – (À esquerda) O primeiro poema trabalhado na sexta sessão. (À direita) O segundo poema trabalhado.

Para iniciar esta sessão, as professoras começaram por passar uma gravação áudio, do poema *La Cigale et la Fourmi* de Jean de la Fontaine, em grande grupo. De seguida questionaram os alunos sobre a língua do poema, ou seja, qual das línguas românicas apresentadas anteriormente era a que correspondia ao poema. Ao que os alunos responderam tratar-se de um poema em francês, devido à audição de muitos “r”, característica da língua. Para além deste aspeto, foi pedido aos alunos que identificassem o tema do poema e que estes explicassem o porquê das suas respostas, com espaço para o diálogo e confronto de ideias que surgiram no momento. Esta questão, não foi tão simples de responder quanto a primeira, os alunos necessitaram de ouvir o poema uma segunda vez, e depois disso afirmaram tratar-se da história da cigarra e da formiga, pois parecia-lhes ouvirem as palavras cigarra e formiga, sendo que não tinham noção do conteúdo do poema. As professoras foram mediadoras do debate entre os alunos, ajudando-os e encaminhando-os para a descoberta de relações de parentesco entre a LM e a LE apresentada, o francês, incentivando e orientando para o uso de estratégias de intercompreensão, ou seja, a partir dos conhecimentos da língua portuguesa, os alunos associariam as palavras, segmentando-as e procurando assim o sentido do texto poético.

Após esta questão, uma outra surgiu e que se prendeu com o conteúdo do poema: “Existem palavras que nos podem levar a uma melhor perceção/compreensão do poema?” ao que os alunos responderam que não, sentiam imensa dificuldade em perceber a língua, apenas tinham suposições devido ao conhecimento da história em língua portuguesa. Dando continuidade a estas questões, as professoras, forneceram a

cada aluno, uma ficha que continha o texto escrito ouvido, bem como questões de verdadeiro e falso, questões essas que auxiliaram na descodificação do poema, apesar da grande maioria não ter respondido de modo favorável às questões.

Passado este momento, na mesma ficha, foi pedido aos alunos que procurassem no poema as palavras correspondentes a *cigarra*, *cantar*, *vizinha* e *noite*. E ainda que dissessem o significado das palavras *jour*, *crier*, *fourmi*, *famine*, *temps*, *animal* e *principal*. Relativamente a esta questão existiram bastantes dificuldades na correspondência das palavras, uma parte dos alunos tentou encontrar a resposta e outra parte dos alunos não conseguiu. Ao longo das atividades, os alunos foram sendo questionados acerca das suas respostas e houve espaço para confronto de ideias em grande grupo, como por exemplo, o facto de à palavra “dia” em português corresponder “jour” em francês, a palavra “famine” em francês significar “fome” em português, entre outras.

De seguida, surgiu, na mesma ficha, uma tabela onde os alunos tinham que colocar os nomes dos animais que encontrassem no poema, em francês, a respetiva tradução para português e por fim a ilustração. Os animais descritos foram a cigarra e a formiga, em alguns casos focaram o morcego, por causa da palavra *morceau*.

Quando todos os alunos terminaram esta atividade, as professoras leram um verso do poema *La Fourmi* de Robert Desnos para que os alunos o escrevessem, individualmente, tal como o ouviam, tentando fazer corresponder os sons a sequências de letras, de forma a descobrir o número de palavras que a frase continha. Terminada esta tarefa foi escrito no quadro o mesmo verso corretamente para que os alunos pudessem confrontar o seu com o verso original. Os alunos nesta etapa foram questionados acerca dos seus produtos. Nenhum aluno acertou mas na grande maioria a escrita assemelha-se ao texto poético original. Terminado este momento, foi distribuída uma ficha a cada um dos alunos com o poema *La Fourmi* contendo espaços em branco, para que os alunos encaixassem as palavras soltas que se encontravam num quadrado ao lado do poema, na ficha, no devido lugar. Neste momento, houve questionamento aos alunos para que nos explicassem as razões das escolhas das palavras, tendo em conta os espaços em branco no poema. As razões prenderam-se, única e exclusivamente, com o sentido das frases e a rima existente entre as palavras.



A sessão terminou com uma sistematização das novas aprendizagens em relação à língua (francesa) e à poesia. No ver dos alunos, o francês é uma língua relativamente difícil, a compreensão do poema é complexa, em relação por exemplo ao espanhol. Uma leitura do poema aliado as componentes som e escrita, torna a compreensão mais acessível ao aluno. Em relação à poesia, os alunos são da opinião de que é semelhante à – LP, alguns poemas contam histórias, outros expressam a beleza, o ritmo, os sentimentos e emoções com as palavras, utilizam recursos como a rima, a métrica e a metáfora, podem ter estrofes como não e alguns poemas têm rimas em todos os seus versos e outros têm versos livres. Aprenderam ainda a mobilizar estratégias de intercompreensão e desenvolver a consciência lexical e semântica, desenvolvendo o seu vocabulário através da mobilização de conhecimentos prévios para tentarem aceder ao sentido dos textos poéticos noutras línguas.

#### **1.4.4.6 Sessão VI – A Chave da Casa**

##### **Objetivos Principais**

- Desenvolver estratégias de intercompreensão: partir de conhecimentos prévios sobre as LR, para decodificar o sentido de excertos/frases/palavras de poemas; reconhecer poemas em LR a partir de enunciados escritos e ouvidos; reconhecer características da poesia em LR;
- Desenvolver a escrita de poemas plurilingues;
- Avaliar a consciência lexical e semântica dos alunos, face aos conhecimentos adquiridos a partir das línguas românicas vs textos poéticos.

##### **Atividades Didáticas**

- Jogo *A Chave da Casa* com cartões de: adivinhas; perguntas e respostas; desenhos; ouve e descobre; prémios; sobre as temáticas abordadas nas seis sessões anteriores, línguas românicas e poesia.



**Fig.11 e 12** – (Em cima) O jogo “A Chave da Casa”. (Em baixo) Dinamização do jogo.

Para iniciar a aula, as professoras explicaram aos alunos que o jogo *A Chave da Casa* consistia numa apreciação de conhecimentos sobre as seis sessões anteriormente propostas, ou seja, para perceber que estratégias de intercompreensão e que conhecimentos nos planos lexical e semântico tinham sido adquiridos sobre as/nas línguas românicas e a poesia. Posto isto, os alunos e as professoras, dirigiram-se para o pavilhão gimnodesportivo, devido à falta de espaço na sala de aula para a dinamização do jogo.

Antes de se ter dado início ao jogo, houve necessidade de se explicarem as regras, para que todos os alunos, sem exceção, tivessem conhecimento de como agir na altura em que se encontrassem em jogo. Este jogo é em tudo similar ao conhecido *Jogo da Glória*, com cartões de categorias, como por exemplo, de adivinha, de pergunta e resposta, de desenho, de ouve e descobre e ainda de prémios e punições, sendo que todos estes cartões diziam respeito às temáticas abordadas em sala de aula com os alunos, como as línguas e a poesia.

Para que o jogo corresse de forma prática e viável, as professoras dividiram os alunos e criaram seis grupos com o mesmo número de elementos. Em cada ronda um elemento de cada grupo era escolhido para assumir a posição de pin no tabuleiro humano, os restantes colegas de grupo encontravam-se perto do tabuleiro para auxiliá-los nos desafios que iam surgindo. Ao longo do jogo, os pins que se encontravam no tabuleiro tinham de lançar um dado gigante para saber o número de casas que tinham de avançar. Consoante a casa que saía, identificada com uma determinada cor, que correspondia a uma categoria, das acima enunciadas, as professoras selecionavam um cartão correspondente à casa escolhida, para que os elementos do grupo pudessem dar a resposta.

É de salientar o prazer e o empenho que os alunos demonstraram durante a dinamização do jogo. Mostraram-se bastante recetivos a este modo de avaliação, promovendo um momento de alegria entre o grande grupo. Foi fascinante o facto de estarem dispostos a realizar todas as atividades que lhes iam surgindo no decorrer do jogo, mostraram, para além do interesse, aprendizagens, aos responderem corretamente às questões que foram surgindo e às dos colegas dos restantes grupos, por exemplo, “Em português galinha me chamo. E em romeno, sabes dizer-me como é?”, os alunos responderam “*GĂINUȘA*” e “Diz em francês o título de uma fábula de La Fontaine”, os alunos responderam “*La Cigale et la Fourmi*”.

Sem dúvida uma boa aposta, este jogo, pois conseguimos que os alunos estivessem todos empenhados e implicados e nos revelassem o que queríamos descobrir, ou seja, compreender a forma como a intercompreensão e a sua exploração, nos primeiros anos de escolaridade, com recurso à poesia em diferentes línguas românicas, poderá conduzir à promoção de uma educação para o plurilinguismo e, ainda, tendo em vista o desenvolvimento da consciência lexical e semântica, em crianças do 1º CEB.

### **1.5 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados**

Para recolher os dados que pretendíamos, em função do nosso objetivo, com a realização das sessões, utilizámos vários procedimentos metodológicos (observação

participante, vídeogravação de aulas, fichas de avaliação das sessões, fichas de registo e notas de campo).

Contudo, a técnica que privilegiámos nesta investigação qualitativa foi a observação participante, onde o investigador (neste caso o professor) deve assumir um papel de estudioso junto da população observada, mas tentando posicionar-se de forma a conseguir observar todos os intervenientes (Carmo e Ferreira, 1998). Enquanto observadores, somos considerados um elemento do grupo em estudo, pois participamos na vida coletiva, sendo possível recolher os dados a partir do interior, ou seja, procedemos *“diretamente à recolha das informações, sem nos dirigir aos sujeitos interessados*. Por sua vez, os alunos, enquanto *sujeitos observados, não intervêm na produção da informação procurada”* (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 165). Assim, pode-se afirmar que o investigador deve ter um papel ativo para poder observar os comportamentos dos alunos nos momentos em que ocorrem facilitando a recolha de dados naturais (Pardal e Correia, 1995).

Apesar de tudo isto, esta técnica de recolha de dados tem as suas desvantagens, dado que durante o projeto o observador está a desempenhar dois papéis, o de investigador e o de responsável pela implementação do projeto, ou seja, pela dinamização (gestão e organização) da aula, tornando-se complicado realizar os registos do que é observado (Pardal e Correia, 1995).

Para colmatar esta dificuldade, procedemos ao registo em vídeo das sessões, com transcrição de alguns excertos, bem como à descrição da aula, no final de cada sessão, recorrendo ainda às notas de campo.

As notas de campo são úteis na medida em que são um registo mais pessoal do que foi sentido ao longo da implementação das sessões, sendo registados aspetos que não são perceptíveis através da vídeogravação. Tal como McNiff (2002) refere, as notas de campo são *“important instances of critical incidents”* (p. 94). Ou seja, pode-se afirmar que as notas de campo são essenciais quando se realiza um projeto de investigação em que o professor/investigador é participante nas atividades.

Relativamente à vídeogravação, este é um dos instrumentos de recolha mais úteis. Isto porque a vídeogravação capta pormenores da ação e da comunicação que na prática

nos escapam (McNiff, 2002). Podermos captar, com mais rigor, as situações e comportamentos dos alunos, bem como a forma e o conteúdo da comunicação, isto é, das interações verbais e não-verbais (Estrela, 1994, p. 29). E é esse o principal motivo de termos vídeo gravado todas as sessões, observarmos as interações dos alunos, que só se conseguem captar no momento em que se produzem. Quando visionamos as videogravações reparamos em pormenores e expressões utilizadas pelos alunos que não foram perceptíveis quando realizámos as atividades. Para tal, foi realizado um trabalho de observação e transcrição das intervenções pertinentes para a análise.

É importante referir que os encarregados de educação e os alunos foram previamente informados acerca da videogravação, através de um pedido de autorização, realizado por escrito, aos encarregados de educação, por parte da professora cooperante.

Como instrumentos de recolha de dados, utilizámos também fichas de avaliação das sessões. Cada aluno apenas avaliou uma sessão, escolhida aleatoriamente, expressando a sua opinião relativamente às atividades/sessões em geral, atribuindo uma classificação “Gostei Muito”, “Gostei”, “Não Gostei” e o que tinha aprendido nessa mesma sessão. Assim, com esta ferramenta foi-nos possível reconhecer de que forma, este projeto de intervenção didática agradou os alunos e o que estes consciencializaram sobre as aprendizagens efetuadas e as atividades mais significativas acerca das línguas românicas e da poesia, em cada sessão.

Por fim, as fichas de registo que os alunos realizaram ao longo das sessões permitem-nos recolher dados sobre a aquisição/mobilização de conhecimentos dos alunos sobre as línguas românicas e os textos poéticos com temas relacionados com os animais, em cada sessão. Neste tipo de instrumento de recolha de dados englobámos, também, o jogo *A Chave da Casa* que nos permitiu avaliar os conhecimentos dos alunos, uma vez que esta atividade serviu de revisão dos conteúdos de todas as sessões do projeto.

Após recolher os dados, procedemos à sua codificação, tendo sido atribuído um número, de 1 a 26, de modo aleatório, a cada um dos alunos, participantes. Desta forma, cada aluno teve, como identificação a letra A seguida de um número.

Apresentamos seguidamente um quadro resumo com cada sessão e os instrumentos de recolha de dados, assim como os dados que recolhemos para posteriormente serem analisados.

Sessões	Instrumentos de recolha de Dados	Dados recolhidos
I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação participante</li> <li>• Notas de campo</li> <li>• Videogravação</li> <li>• Fotografias</li> <li>• Registos das crianças – Placard</li> <li>• Grelha de avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representações dos alunos sobre a poesia;</li> <li>• Registos orais e escritos – o que os alunos pensam que é a poesia; quais as principais características da poesia.</li> </ul>
II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação participante</li> <li>• Notas de campo</li> <li>• Videogravação</li> <li>• Fotografias</li> <li>• Ficha de registo das atividades</li> <li>• Grelha de avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registos orais e escritos – reconhecimento de línguas românicas; reconhecimento das características da poesia em poemas em LE; estratégias de intercompreensão mobilizadas pelos alunos; estratégias de descodificação do sentido.</li> </ul>
III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação participante</li> <li>• Notas de campo</li> <li>• Videogravação</li> <li>• Fotografias</li> <li>• Fichas de registo das atividades</li> <li>• Grelha de avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registos orais e escritos – reconhecimento das características da poesia num poema em romeno; identificação de semelhanças ao nível do vocabulário; desenvolvimento da escrita poética; estratégias de intercompreensão mobilizadas pelos alunos; estratégias de descodificação do sentido.</li> </ul>

IV	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação participante</li> <li>• Notas de campo</li> <li>• Videogravação</li> <li>• Fotografias</li> <li>• Fichas de registo das atividades</li> <li>• Grelha de avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registos orais e escritos – reconhecimento das características da poesia num poema em espanhol; identificação de semelhanças ao nível do vocabulário; desenvolvimento da escrita poética; estratégias de intercompreensão mobilizadas pelos alunos; estratégias de descodificação do sentido.</li> </ul>
V	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação participante</li> <li>• Notas de campo</li> <li>• Videogravação</li> <li>• Fotografias</li> <li>• Fichas de registo das atividades</li> <li>• Grelha de avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registos orais e escritos – reconhecimento das características da poesia num poema em francês; identificação de semelhanças ao nível do vocabulário; desenvolvimento da escrita poética; estratégias de intercompreensão mobilizadas pelos alunos; estratégias de descodificação do sentido.</li> </ul>
VI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação participante</li> <li>• Notas de campo</li> <li>• Videogravação</li> <li>• Fotografias</li> <li>• Grelha de avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registos orais e escritos – reconhecimento das características da poesia; reconhecimento das características das línguas românicas; desenvolvimento da escrita de poemas plurilingues; estratégias de intercompreensão mobilizadas pelos alunos; estratégias de descodificação do sentido.</li> </ul>

**Quadro 4** – Apresentação dos dados recolhidos por sessão do projeto de intervenção didática.

Após termos descrito o projeto prosseguimos, no capítulo seguinte, com a apresentação e análise de dados, começando pela descrição da metodologia de análise.



## Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados

### 1. Metodologia de análise dos dados

#### 1.1 Introdução

Após a apresentação do nosso estudo e a justificação das nossas opções metodológicas, debruçamo-nos, neste capítulo, sobre a análise e discussão dos dados recolhidos no nosso projeto de intervenção, intitulado *A Poesia na Casa das Línguas*.

Assim, seguidamente, apresentamos a metodologia de análise utilizada no nosso estudo e expomos as categorias de análise construídas, de acordo com os dados recolhidos, bem como a análise e interpretação desses dados.

Num primeiro momento, especificaremos o processo de definição das categorias de análise de dados para, num segundo momento, analisarmos e discutirmos os dados propriamente ditos, sendo que a análise e discussão é configurada por cada uma das categorias, com o objetivo de responder às questões de investigação-ação, sendo estas:

- Como desenvolver a competência de intercompreensão, no âmbito de uma educação para o plurilinguismo, no 1.º CEB, com recurso ao texto poético?
- Que aprendizagens, ao nível do texto poético e do desenvolvimento da consciência linguística, nomeadamente no plano lexical e semântico, realizam os alunos do 1.º CEB, no âmbito das atividades de intercompreensão?

O nosso projeto de intervenção teve como objetivo desenvolver, em alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a competência de intercompreensão e as línguas românicas, através de atividades ligadas ao plano lexical e semântico, que tinham por base o texto poético. Procurámos, neste capítulo de análise de dados, encontrar indicadores que nos permitam responder a estas questões, de modo a podermos, numa fase final deste trabalho, refletir criticamente sobre as práticas educativas implementadas, para melhor compreendê-las à luz dos resultados alcançados, na tentativa de as transformar.

## 1.2 Análise de conteúdo

Dada a natureza deste estudo privilegiámos, como técnica de análise de dados, a análise de conteúdo, uma vez que esta,

*“incidindo sobre a captação de ideias e de significação da comunicação, constitui um método de análise do pensamento dos sujeitos comunicativos dando ao investigador a possibilidade de interpretar o texto (oral e escrito) dele retirando a informação que será organizada de forma categorizada”* (Pardal & Correia, 1995, p. 73).

De acordo com Bardin, a análise de conteúdo é um *“conjunto de instrumentos metodológicos, que se aplicam a discursos extremamente diversificados. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade”* (1979, pp. 9-10).

A análise de conteúdo possibilita um estudo objetivo, visto que obedece a diferentes fases da análise, que contemplam regras claras, permitindo aos investigadores alcançarem resultados à luz dos objetivos de investigação e de análise (ibidem: pp. 95-101). Por outro lado, possibilita, também, um estudo sistemático, visto que todo o conteúdo é ordenado e integrado num *processo de categorização*, onde se classifica os elementos em categorias (ibidem: pp. 117-120).

Como já referimos, a análise de conteúdo obedece a diferentes fases, sendo estas a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A primeira é a fase de estabelecimento de um plano de análise, num *“período de intuições [que] tem por objetivo (...) sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema mais preciso”*. Nesta fase, procedemos à *“escolha dos documentos a serem submetidos a análise*, seguidamente formulámos as *hipóteses* e os *objetivos* e, por fim, elaborámos *indicadores que fundamentam a interpretação final*” (ibidem: p. 95). Por sua vez, a segunda fase corresponde à *“administração sistemática das decisões tomadas”* (ibidem: p. 101). Por fim, na última fase o investigador obtém

*“resultados significativos e fiéis”*, correspondendo estes a interpretações e a descobertas realizadas (ibidem: p. 101).

Considerámos, assim, que analisar o conteúdo permite sistematizar a informação recolhida, construindo conhecimento acerca da temática em estudo.

### **1.3 Instrumentos de análise de dados – categorias de análise**

Tendo, no capítulo anterior, apresentado as nossas opções metodológicas, assim como o projeto de intervenção passamos, neste capítulo, à apresentação e análise dos dados recolhidos, para que possamos dar respostas às questões de investigação deste estudo, atrás enunciadas.

Uma vez que privilegiámos no nosso estudo uma metodologia de investigação qualitativa, a técnica de análise de dados escolhida foi a análise de conteúdo. Esta é uma técnica de investigação que permite realizar descrições objetivas e sistemáticas. Deve ser objetiva, sendo que a análise deve ser efetuada obedecendo a determinadas regras e instruções claras e precisas para que diferentes investigadores possam chegar aos mesmos resultados (Carmo e Ferreira, 1998).

Desta forma, esta técnica pode ser definida como um conjunto de técnicas de comunicação que têm como objetivo obter indicadores que permitam retirar conclusões acerca dos dados recolhidos (Bardin, 2004).

Por forma a realizar uma análise de conteúdo é necessário passar por várias etapas: definição dos objetivos, explicação do quadro teórico, constituição de um texto com os documentos recolhidos para a análise dos dados, definição das categorias e das unidades de análise e, por fim, a interpretação dos resultados obtidos (Carmo e Ferreira, 1998).

As categorias de análise devem ser exaustivas, na medida em que todo o conteúdo que se pretende analisar deve ser incluído nas categorias; objetivas, visto que não devem ser ambíguas mas sim claras para que diferentes pessoas consigam compreender a interpretação feita; e pertinentes, isto é, devem estar relacionadas com os objetivos e com o que se pretende classificar (Carmo e Ferreira, 1998).

Com base no nosso quadro teórico, concebemos, desenvolvemos e avaliamos um projeto de intervenção didática sobre a intercompreensão e a poesia com vista à promoção das competências lexical e semântica, de forma a podermos recolher dados, através de diferentes instrumentos, como as fichas de atividades, as notas de campo, os registos de videogravação, de modo a dar resposta às questões de investigação. Desta forma concebemos, para este estudo, em específico, duas categorias de análise: **(C1) Consciência lexical e semântica** e **(C2) Poesia**. Para cada categoria referida criamos subcategorias de maneira a ser mais fácil organizar e analisar os dados recolhidos.

Assim, a primeira categoria, que diz respeito às estratégias de intercompreensão, foi dividida numa subcategoria: **(S.C.1.1) Estratégias de IC**. Nesta categoria pretendemos analisar se os alunos são capazes de identificar palavras com o mesmo significado, em diferentes línguas, de as comparar e estabelecer relações lexicais e semânticas entre elas.

A segunda categoria poesia foi especificada numa subcategoria: **(S.C.2.1) Recursos Semânticos**. Nesta categoria pretendemos verificar se os alunos são capazes de identificar o sentido de palavras e de frases em diferentes contextos e utilizar recursos estilísticos do nível semântico, com a metáfora, a personificação e a adjetivação.

Estas categorias e subcategorias de análise encontram-se organizadas e descritas no quadro seguinte.

Categorias	Subcategorias	O que se pretende analisar
C.1 Consciência lexical e semântica	C.1.1 Estratégias de IC	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar palavras com o mesmo significado, em diferentes línguas;</li> <li>Comparar palavras com o mesmo significado, em diferentes línguas;</li> <li>Capacidade de identificar e/ou reconhecer novas palavras noutras línguas;</li> <li>Identificar, comparar e estabelecer</li> </ul>

		relações entre palavras.
C.2 Poesia	C.2.1 Recursos semânticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o sentido de palavras e de frases em diferentes contextos;</li> <li>• Utilizar recursos estilísticos do nível semântico em poemas em línguas RO.</li> </ul>

**Quadro 5** – Apresentação das categorias e subcategorias da análise dos dados do projeto de intervenção didática.

#### 1.4 Análise dos dados recolhidos

Apresentadas as categorias e subcategorias de análise, passamos à descrição e análise dos dados.

Categorias	Subcategorias	Instrumentos de recolha de dados
C.1 Consciência lexical e semântica	C.1.1 Estratégias de IC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Videogravação das sessões II e IV;</li> <li>• Registo fotográfico das sessões II e IV;</li> <li>• Fichas de trabalho das sessões II e IV.</li> </ul>
C.2 Poesia	C.2.1 Recursos semânticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Videogravação da sessão III;</li> <li>• Fichas de trabalho das sessões III e VI.</li> </ul>

**Quadro 6** – Apresentação das categorias, subcategorias e dados de análise do projeto de intervenção didática.

### 1.4.1 C.1 Consciência lexical e semântica

#### S.C.1.1 Estratégias de intercompreensão

Para procedermos à análise da primeira categoria designada por *Consciência lexical e semântica*, com a subcategoria *Estratégias de intercompreensão* recorreremos a algumas atividades que foram realizadas nas sessões II e IV e tendo em conta esta categoria, surgiu a necessidade de, num primeiro momento, visualizarmos a videogravação efetuada na sessão II, onde foram realizadas atividades em torno das línguas românicas selecionadas para o projeto, português, espanhol, catalão, francês, italiano e romeno. Após os alunos terem, em grupo, associado cada poema à respetiva língua (cf. Anexo 7), o professor questionou-os acerca da razão de terem feito aquelas escolhas. Nesta seleção foram tidas em conta todas as interações dos alunos, especialmente daqueles que foram capazes de justificar melhor as suas escolhas e cuja justificação mostrasse a mobilização de estratégias de intercompreensão, quer da consciência lexical, quer semântica. Nesta sessão analisámos também os registos dos alunos feitos na ficha de trabalho, onde se pretendia que os alunos descobrissem, nos diversos poemas, palavras semelhantes ao português, bem como tentassem descobrir o tema dos mesmos (cf. Anexo 6). Para além das interações que ocorreram na sessão II, recorreremos também à análise da videogravação efetuada na sessão IV, que diz respeito à língua espanhola, onde os alunos tiveram, de entre outras atividades, a oportunidade de ouvir o poema espanhol e do qual retiramos as interações respeitantes às estratégias de intercompreensão feitas após a audição do poema, tendo também centrado a nossa análise nos registos dos alunos, realizados na ficha de trabalho relativa ao poema (cf. Anexo 11), nomeadamente identificação de palavras semelhantes e diferentes do português.

Após este trabalho, houve uma discussão entre o professor e os alunos, numa tentativa de o professor perceber algumas das razões que levaram os alunos a fazerem determinadas associações, resultando nas interações que serão apresentadas de seguida, realizadas após a atividade individual, onde os alunos foram explicando as suas associações:

*Professor – Porque acham que esse poema é italiano?*

*A6 – Ao ler parece mesmo italiano porque a minha avó está em Itália e fala ao telefone comigo e o som é parecido como quando leio.*

*Professor – E porque associaram esse ao francês?*

*A19 – Porque eu reconheci algumas palavras em francês e o meu irmão sabe francês.*

*A23 – Porque eu já fui muitas vezes a França e eu parece que conheci algumas palavras.*

*Professor – Que palavras?*

*A23 – Acho que épiderme é da pele // crèmes parece igual a creme / e toujours já ouvi mas não sei o que é.*

*Professor – E aquele poema é romeno porquê?*

*A16 – Por causa do “azi” e os acentos são esquisitos, não conhecemos.*

*A1 – Tem muitos “R”s e achei que fosse romeno.*

*A17 – Pela forma de escrita e ao tentar ler não conseguimos arranjar uma forma que ficasse bem.*

*A23 – Encontramos umas coisas estranhas que não são comuns e como o romeno parece a língua mais estranha, achamos que este poema é romeno // Os acentos pareciam da república-checa / eu já lá fui.*

*Professor – E porque acham que este é espanhol?*

*A6 – É muito parecido com o português e muitas destas palavras são como o português.*

*Professor – Podes dizer algumas?*

*A6 – “Banana”, “shimpanzé”, “sole” // é parecido com o português.*

*A4 – A palavra “meo” pareceu-me espanhol.*

*A21 – A palavra “el” conheci de outros livros que o meu pai mostrou-me // ah / e “léon”.*

*A23 – Ao ler o título parecia espanhol e depois ao ver o poema algumas palavras pareciam espanholas // o meu pai tem uma carta em espanhol e eu achei parecido.*

*A3 – Natura e Mosquits é parecido com o português, logo é espanhol.*

*Professor – E em relação a este poema, porque acham que é catalão?*

*A14 – Não conhecia a língua mas achei estranho e pensei que fosse catalão.*

*A21 – Achamos parecido com o espanhol. O “i” parece ser o catalão // Parece que junta o espanhol com o francês.*

(sessão II – 20 de novembro de 2012)

Com este excerto, os alunos demonstraram conhecer algumas das línguas apresentadas, próximas do português. Como é possível perceber, o professor foi questionando os alunos sobre as associações feitas entre os poemas e as línguas, pedindo algumas justificações e pode-se notar que os alunos foram fazendo comparações entre essas línguas e o português, à medida que iam apresentando possíveis traduções para algumas palavras, tentando associar essas palavras noutras línguas a palavras portuguesas. Nestas comparações feitas pelos alunos, nota-se que estes recorrem à sua memória, para tentarem encontrar relações entre as palavras. Revendo o poema, o aluno (A 23) está correta, ao indicar que *épiderme é da pele*, o que poderá indicar que o aluno se guiou pelo conhecimento que tem da escrita da palavra *épiderme*, em muito semelhante ao português, identificando a correspondência, por se tratar de uma palavra transparente, com o mesmo significado em ambas as línguas, neste contexto.

Ao passar agora para as fichas de trabalho, primeiramente da sessão II, onde os alunos, para cada poema relativo a cada língua românica, tiveram que encontrar palavras semelhantes ao português e apresentar uma proposta de possível tema para cada poema. Verificamos que a grande maioria dos alunos, perante as suas escolhas, para cada uma das línguas, tentou apresentar um significado para cada palavra selecionada, aspeto que não foi solicitado por parte do professor, tendo sido feita de forma espontânea pelos

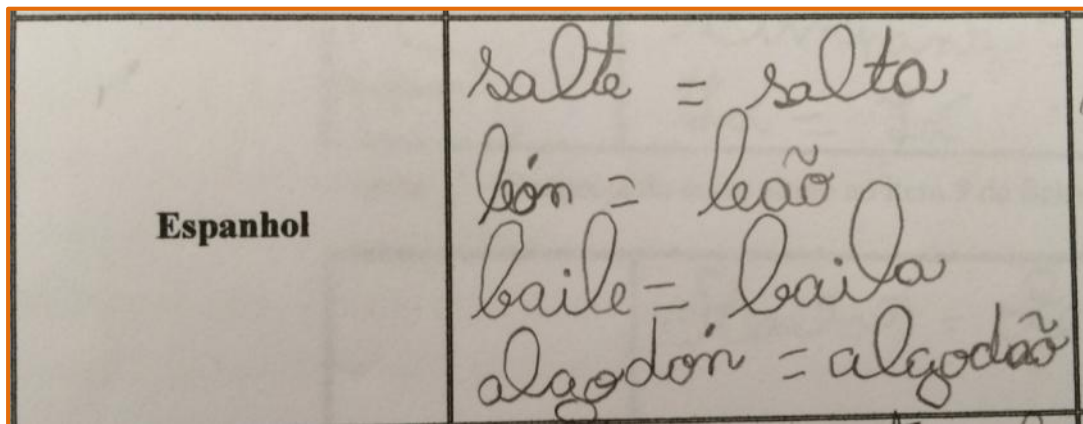


alunos. Nessa tentativa de tradução das palavras tidas pelos alunos como semelhantes ao português (retiradas dos poemas em línguas românicas) o que mais se destaca é que os alunos foram construindo o sentido através de estratégias de intercompreensão, onde a maioria das tentativas de tradução foram feitas com base na escrita, no conhecimento de palavras, como por exemplo *mea* = *mãe* (SII: A25). A sua tradução em nada se assemelha com a opção apresentada pelo aluno já que a palavra *mea*, no contexto do poema significa meu. Esta resposta foi constante em praticamente todos os alunos. Nesta tarefa, os alunos não tentaram aceder ao sentido da palavra pelo contexto, mas pelo conhecimento que têm da forma escrita das palavras. O mesmo se verificou para o francês e para o italiano. Para além de terem recorrido à semelhança da escrita para traduzir a palavra *tulipano* = *tucano* acredita-se que o facto de os alunos saberem que os temas dos poemas diziam respeito a animais poderá ter influenciado na tradução desta palavra.

Francês	<i>auras</i> = <i>aulas</i> <i>oues</i> = <i>ouço</i> <i>role</i> = <i>rolo</i> <i>dans</i> = <i>dança</i> <i>avoir</i> = <i>avião</i>
Italiano	<i>banano</i> = <i>banana</i> <i>folia</i> = <i>fófia</i> <i>verde</i> = <i>verde</i> <i>tulipano</i> = <i>tucano</i> <i>sicuro</i> = <i>sicudo</i> <i>canguro</i> = <i>canguro</i>

**Fig.13** – Ilustração da maioria das respostas dos alunos. (Sessão II)

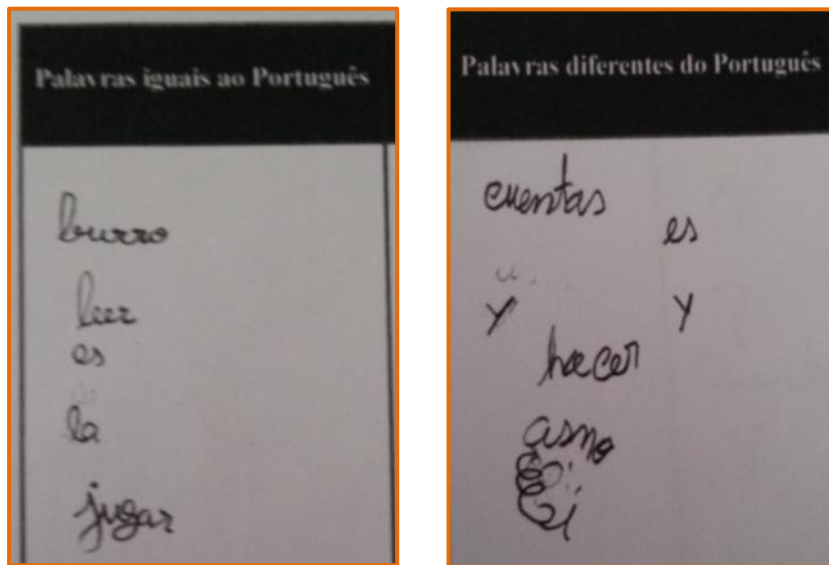
A proximidade linguística entre o português e o espanhol permitiu que os alunos conseguissem estabelecer relações de semelhança entre as palavras, *salte* = *salta* e *baile* = *baila*, ou seja, apesar das traduções apresentadas não corresponderem ao real significado da palavra, visto que *salte* = *pular* e *baile* = *dança*, os alunos conseguiram atribuir sinónimos, servindo como tradução plausível das palavras.



**Fig.14** – Ilustração da maioria das respostas dos alunos. (Sessão II)

Apesar dos alunos terem conseguido identificar e comparar palavras noutras línguas com palavras em língua materna, nem sempre a tradução apresentada correspondia ao significado literal. Isto deve-se ao facto dos alunos se focarem nas palavras de forma isolada ao invés de procurem compreender o contexto em que estas estão inseridas, pois o seu nível de escolaridade, 2º ano do 1º CEB e um constante trabalho apenas com a língua materna, não permitiu que os alunos tivessem conseguido recorrer a outras formas de interpretação do poema e do seu total significado, isolando-se apenas em pequenos excertos para conseguirem descodifica-los.

No que concerne à sessão IV foi notório pelas respostas dadas pelos alunos que estes revelam um léxico pouco desenvolvido, ao não serem capazes de perceber, por exemplo, que as palavras *leer* e *jugar* não são iguais mas semelhantes ao português, revelando também que a escrita destes alunos ainda é muito influenciada pela forma como falam, visto que em português, na palavra *jogar* o *o* se lê *u*. Na identificação de palavras semelhantes ao português também se constatou o mesmo nomeadamente na palavra *asno* = *asno* (*burro*) identificada por quase todos os alunos como sendo semelhante, revelando novamente um capital léxico pouco alargado. Os alunos apesar de terem ouvido o poema (A) *Asno* de José Maria Plaza mostraram encontrar-se bastante agarrados à escrita das palavras portuguesas, como por exemplo, não assimilando a palavra *hacer* = *fazer* e *cuentas* = *contas* revelando uma uma incompreensão global do poema.



**Fig.15 e 16** – Ilustração da maioria das respostas dos alunos. (Sessão IV)

Ainda nesta sessão e devido a algumas interações que ocorreram entre professor e alunos levou-nos a concluir que estes mais facilmente se apercebem das semelhanças e diferenças entre as palavras com o mesmo significado quando são confrontados com o registo sonoro, tal como se pode verificar no excerto seguinte:

*Professor – Sabem de qual das línguas românicas é este poema?*

*A26 – É espanhol!*

*A16 – Por causa do sotaque parece mesmo espanhol / e algumas palavras também.*

*Professor – Que palavras por exemplo?*

*A15 – También é quase igual ao que nós dizemos // e leer também, é igual o som.*

(sessão IV – 27 de novembro de 2012)

### 1.4.2 C.2 Poesia

#### S.C.2.1 Recursos semânticos

Nesta segunda categoria, *Poesia*, iremos centrar a nossa análise nos recursos semânticos, especificamente ao nível da identificação do sentido de palavras e de frases em diferentes contextos e da utilização de recursos estilísticos do nível semântico em poemas em línguas RO.

Começamos por analisar os poemas produzidos pelos alunos na sessão III com recurso a imagens e palavras fornecidas pelo professor, cujo tema central foi os animais (cf. Anexo 8) e na sessão VI cujo tema central foram os animais. Conseguimos reparar que de uma forma geral todos os poemas estavam dotados de recursos estilísticos, sendo que os que se destacaram foram a metáfora, a personificação e a adjetivação. Da parte do professor não houve um trabalho especialmente dedicado a estes recursos estilísticos e pensamos que a sua forte presença nestes poemas se deva ao facto de na literatura infantil serem os mais evidenciados e serem potenciadores do desenvolvimento do imaginário infantil, logo são aqueles com os quais as crianças estão mais familiarizadas.

No que concerne à metáfora os alunos, de forma espontânea, foram capazes de produzir versos com comparações implícitas com o intuito de dar um duplo sentido à frase. Desta forma, sem ainda terem conhecimento teórico acerca do recurso em causa, são capazes de o utilizar nestes contextos. Apresenta-se agora alguns exemplos demonstrativos deste recurso: " As flores mágicas" (A5); " O meu gato é um pato/... é um sapato" (A8); "Tenho uma porta que dá.../para o céu de nuvens encarnadas" (A26).

A personificação por fazer parte do imaginário infantil foi o recurso mais presente nos poemas produzidos pelos alunos: "uma Panthère Noire a fazer poemas de sorrir" (A6); "Uma pasarimea a cantar fado/ (...) às gargalhadas uma tortuga a tocar viola" (A18); "Um le tigre,/e um el cargol,/eram muito amigos,/e gostavam de brincar à apanhadas" (A21).

Relativamente à adjetivação e tendo em conta a análise feita aos poemas podemos agrupá-la segundo três domínios: adjetivos que dizem respeito a cores, "Um

pintainho/Amarelo com penas/de mil cores e/olhos azuis/cor do mar/e branquinho/do luar” (A17); “Era uma vez.../uma galinha,/com penas coloridas” (A21); “Da galinha vermelha e amarela/do ovo nasceu um pintainho branquinho” (A22); “Flores e cores/cores do mar” (A5); “Um tigre com mil cores/cores brilhantes/cores cintilantes” (A19). A características físicas, “É um tortuga ponteaguda” (A15); “Encontraram uma lama/muito elegante/uma Gainusa/muito sorridente” (A23); “Os ovos.../gordos e.../magros/altos e baixos” (A25) e a traços de carácter, “A galinha é.../galinha chata/galinha tonta.../galinha irritante.../galinha vaidosa” (A16).

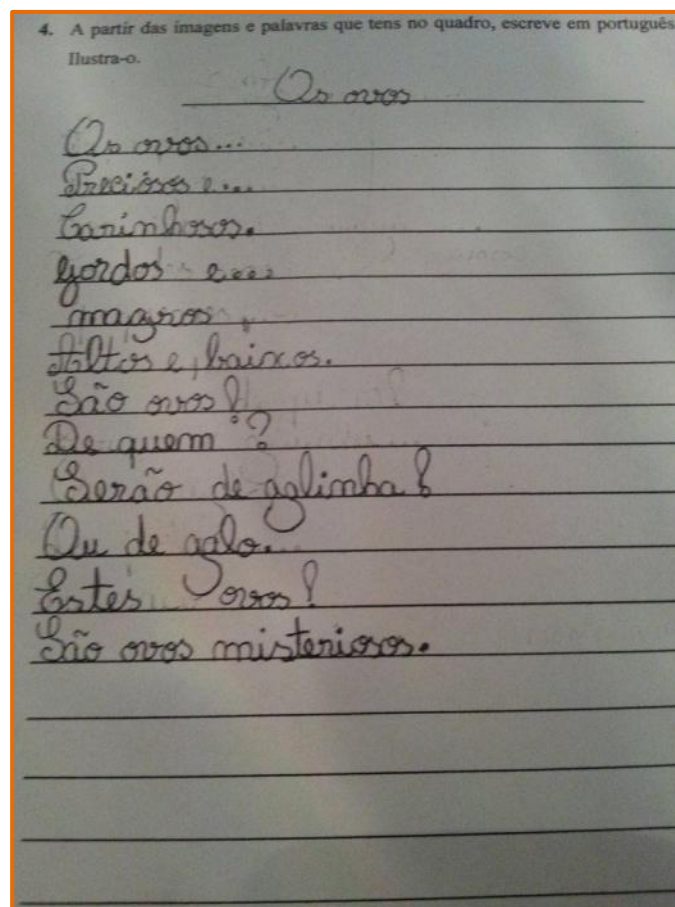


Fig.17 – Ilustração da maioria das respostas dos alunos. (Sessão III)



## Conclusão

Este trabalho teve como principal objetivo a apresentação do projeto de intervenção *A Poesia na Casa das Línguas*. Esta investigação teve como objetivo primordial compreender a forma como a intercompreensão e a sua exploração, nos primeiros anos de escolaridade, com recurso à poesia em diferentes línguas românicas, poderá conduzir à promoção de uma educação para o plurilinguismo e ao desenvolvimento da competência lexical e semântica.

Nesta investigação foi desenvolvido um enquadramento teórico, para fundamentar o pressuposto anteriormente referido, e foi delineado e implementado um projeto de intervenção, sendo que o objetivo era encontrar possibilidades de resposta às seguintes questões do estudo:

- Como desenvolver a competência de intercompreensão, no âmbito de uma educação para o plurilinguismo, no 1º CEB, com recurso ao texto poético?
- Que aprendizagens, ao nível do texto poético e do desenvolvimento da consciência linguística, nomeadamente no plano lexical e semântico, realizam os alunos do 1º CEB, no âmbito das atividades de intercompreensão?

Fazendo um balanço geral do projeto de intervenção, pensamos que este decorreu de uma forma geralmente positiva, pois os resultados obtidos foram globalmente ao encontro dos objetivos traçados. Consideramos que as sessões do projeto foram, de uma forma geral, interessantes e corresponderam aos interesses das crianças, proporcionando aprendizagens significativas para elas, como elas foram evidenciando nas respostas aos questionários de autoavaliação.

No que diz respeito aos alunos, consideramos que estes conseguiram alargar o seu repertório linguístico, tendo sido aprendidas diversas palavras novas, estabeleceram comparações que lhes permitiram encontrar semelhanças e diferenças entre as línguas e ainda conseguiram realizar discriminações auditivas. Manifestaram, ainda, sentimentos de abertura e respeito face à diversidade e capacidade de valorização das línguas românicas. Além disso, reiteramos que, através da redação dos textos poéticos, os alunos

mostraram ter adquirido conhecimentos sobre a produção escrita de um texto poético, bem como sentimentos de abertura perante a diversidade linguística, criatividade e imaginação e evidenciaram, ainda, gosto pela leitura e escrita.

No que concerne aos aspetos mais positivos deste trabalho, quanto à opinião da orientadora cooperante, enquanto professora titular da turma em questão, constatamos que esta considerou que *o projeto foi muito positivo pelo facto de as atividades propostas favorecerem o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos e ainda permitir estabelecer ligações com o texto poético, uma tipologia pouco trabalhada no 1º CEB*. Da mesma forma, a professora em causa referiu que foi fundamental os *alunos descobrirem que há línguas diferentes da deles e que podem fazer associações de palavras através de comparações tendo a possibilidade de com alguma facilidade as compreender*.

Estes excertos mostram que o projeto de intervenção, aos olhos da orientadora cooperante, produziu efeitos positivos no público-alvo, no âmbito do seu desenvolvimento ao nível cognitivo e linguístico.

Partimos do pressuposto de que as atividades de escrita, cuja finalidade é a produção de textos poéticos, são uma forma da criança se expressar e manifestar emoções, desenvolvendo a sua criatividade e imaginação, e que, quando aliadas à sensibilização à diversidade linguística, podem fomentar a consciencialização das crianças da diversidade das línguas. À luz deste entendimento, e considerando a nossa análise, pensamos que foi positivo o recurso à leitura, à escrita e ao texto poético em diferentes línguas românicas como um meio de fomentar o desenvolvimento de atitudes de abertura perante a diversidade, com o intuito de tornar os alunos mais sensibilizados para a diversidade linguística.

Consideramos ainda que o projeto se tornou rico pela exploração das diferenças lexicais entre a Língua Materna e as Línguas Românicas, visto que enriqueceu o vocabulário dos alunos e contribuiu para a consciencialização dessa diversidade linguística. Acresce dizer que, aos olhos da orientadora cooperante um aspeto mais positivo do projeto *foi a forma lúdica e diversificada, como foi desenvolvido que despertou de imediato o interesse nos alunos para o desenvolvimento do mesmo*.



Consideramos que houve, no entanto, aspetos menos positivos deste trabalho e que se centram, sobretudo, na abordagem da ludicidade do texto poético, isto se considerarmos os aspetos mencionados no nosso enquadramento teórico sobre a imaginação, criatividade e ludicidade no trabalho em torno do texto poético. Pensamos que houve uma abordagem um pouco *reductora, mecanicista e utilitária* do texto poético, onde se valorizou a compreensão das suas características estruturais (Cabral, 2003). Esta forma de abordar o texto poético afasta o poder do imaginário e a criatividade e, se segundo Guedes, *é na infância que a imaginação deve ser salva* (1990, p. 162), então pensamos que o nosso projeto de intervenção teria sido mais rico do ponto de vista das aprendizagens dos alunos se essa dimensão tivesse sido contemplada.

Ainda neste sentido, pensamos que teria sido fundamental optar por uma estratégia que cativasse as crianças através de um percurso fantástico pelas línguas românicas, que devia ser iniciado pela *sensibilização das crianças ao mesmo, abordando sons, rimas e ritmos, de forma natural e lúdica*, para, posteriormente, alcançar o aprofundamento e a sistematização de aspetos formais e estruturais deste, evocando sempre o imaginário (Barreira & Cacalvanti, 2009, p. 4). Ou seja, uma abordagem didática que passasse pela sensibilização e pela descoberta da ludicidade do texto poético, e que poderia ter sido articulada com o próprio trabalho em torno da diversidade da língua e das competências lexical e semântica.

De acordo com este pressuposto, a sensibilização, enquanto ponto de partida, deveria remeter para o recurso ao jogo, às brincadeiras com os sentidos das palavras. Segundo Souza, a descoberta desta ludicidade está relacionada com atividades como *decompor textos, ouvir e repetir poemas, descobrir os seus paralelismos, relacionar o poema com outras formas de expressão como os desenhos, os jogos visuais, as representações plásticas, as atividades rítmicas, etc.* (2006, p. 51). Que apesar de terem sido realizadas, deveriam ter sido elaboradas de outra forma.

Quanto à opinião da orientadora cooperante sobre os aspetos menos positivos, esta centrou-se no *tempo de implementação do projeto. Como eram poucas as horas o ritmo das atividades foi um pouco acelerado o que não é muito pedagógico para meninos a iniciar o 2º ano de escolaridade.*

Partilhando da mesma opinião da orientadora cooperante, consideramos que o projeto, ao ser planificado e delineado no início da Prática Pedagógica Supervisionada A2 e inserido e articulado no horário escolar, teve de ser cumprido com um ritmo um pouco mais acelerado do que era esperado, visto que o tempo para realizar estas sessões era escasso. Percebemos, por isso, que o trabalho em torno das línguas, da sensibilização à diversidade linguística, do texto poético e das competências lexical e semântica requer mais tempo e sistematicidade, por forma a fomentar, por um lado, aprendizagens mais consistentes por parte das crianças e, por outro lado, uma maior aprendizagem profissional nesse âmbito.

No que diz respeito ao nosso papel como professor-investigador ao longo deste estudo, pensamos que este se centrou na *procura da qualidade* da nossa ação baseada na *investigação*, com vista ao nosso *desenvolvimento profissional* (Alarcão, 2001b, p. 14).

De acordo com Bodgan & Biklen (1994), enquanto investigador qualitativo interessamo-nos mais pelo processo do que pelos produtos, estando preocupadas com o nosso comportamento, tentando verificar como ele se manifestava nas atividades, nos procedimentos e nas interações.

Neste sentido, ao longo do nosso breve projeto de intervenção, as práticas referentes à intercompreensão, ao texto poético e aos planos lexical e semântico abraçaram *uma perspetiva de construção e reflexão*, tentando abandonar práticas limitadas, que esperassem, apenas, que os alunos produzissem as atividades sem adquirirem conhecimentos e competências, para que depois corrigíssemos os erros e atribuíssemos uma classificação. Sabemos, no entanto, que temos ainda um percurso de aprendizagem a este nível a realizar, no âmbito do plano lexical e semântico e ao nível da diversidade linguística.

Esforçámo-nos, ainda, por valorizar as relações *afetivas* dos alunos para com a diversidade linguística, e por fomentar a sua *motivação* para as tarefas a esse tópico associadas, reconhecendo a sua importância no *desenvolvimento intelectual* de cada aluno (Morissette e Gingras, 1994, p. 13).

Da mesma forma, a nossa preocupação foi a de tentar centrar o processo de ensino/aprendizagem no aluno. Procurámos, através das atividades propostas, que os

alunos tivessem uma participação ativa nas sessões, para que pudessem explorar e descobrir aspetos, por exemplo, relacionados com a diversidade linguística. Neste sentido, tentámos *facilitar a aprendizagem criando, consciente ou deliberadamente, condições capazes de produzir os melhores resultados possíveis* (Morissette e Gingras, 1994, p. 27). Temos noção, contudo, de que na esfera das atividades em torno do plano lexical, do capital lexical, por exemplo, poderíamos ter adotado estratégias mais aliciantes e que não se focassem apenas em momentos de reconhecimento/identificação e aplicação, que, não deixando de ser importantes, importa complementar com outras oportunidades de “brincar” com a língua (Souza, 2006).

A nossa postura enquanto professor investigador foi de implicação nas tarefas e de vontade em descobrir como fazer melhor, pois sentíamos-nos identificadas com o trabalho que realizávamos. Como refere Medeiros, *os professores implicam-se naquilo que acreditam e implicam-se no que autoconstroem e encontram significado face aos problemas reais dentro da sua escola ou da sua sala de aula* (2004, p. 44).

O reconhecimento desta atitude encontra-se manifestado na opinião da orientadora cooperante, que considera que tivemos *uma postura muito empenhada*, e apresentámos *materiais muito apelativos para as crianças mantendo um ambiente de bem-estar propício às aprendizagens*.

Não poderíamos terminar esta reflexão sem abordar as nossas aprendizagens profissionais. Consideramos que este projeto de intervenção fomentou, sobretudo, o nosso interesse pela investigação enquanto profissionais de educação. Fez com que sentíssemos que a prática pedagógica deve ser sustentada e fundamentada e, como tal, deve estar sempre aliada a uma vertente investigativa e reflexiva.

Num trabalho em que a diversidade foi uma realidade reconhecida e valorizada, sentimos que este fomentou, também, em nós aprendizagens significativas no âmbito de práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural, para além de nos ter tornado mais sensibilizadas e com sentimentos de abertura face ao Outro.

Como diz Sá-Chaves, *a experimentação pessoal (...) é necessária à transformação de um aluno em professor* (2000, p. 149). Consideramos, à luz destas palavras, que esta experiência contribuiu para o nosso *desenvolvimento pessoal e profissional*, pela

exigência que este processo nos ofereceu, visto que esta foi uma experiência desafiadora, exigente e muito gratificante.

O espírito de professora investigadora deu-nos impulso para uma *atitude autónoma e responsável perante a própria aprendizagem* (Alarcão, 2001b, p. 13). Como tal, todo o estudo apresentado tornou-nos educadores e professores mais responsáveis, capazes de questionar mais e de refletir, com o intuito de fomentar a qualidade da nossa ação educativa.

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001a). Intercompreensão e cidadania europeia. Reflexões a propósito dos novos programas de Inglês para o ensino secundário. *Intercompreensão – Revista de Didáctica de Línguas*, N.º 9, pp. 53-63.
- Alarcão, I. (2001b). *Professor-investigador. Que sentido? Que formação?*. In B. Campos (org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores* nº 1. Porto: Porto Editora, pp. 21-30.
- Almeida, M. (2003). *A aprendizagem do inglês língua estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico: fatores de motivação*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I. (2004). *Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas*. In A. I. Andrade & C. M. Sá (eds). *A Intercompreensão em Contextos de Formação de Professores de Línguas: algumas Reflexões Didácticas* (pp.13-30). Cadernos Didácticos. Aveiro: CIDTFF.
- Andrade, Ana, Araújo e Sá, Maria, Moreira, Gillian & Sá, Cristina (2007). *Intercompreensão e formação de professores: percursos de desenvolvimento do projecto ILTE*. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. e Araújo e Sá, H. (2003). Análise e construção da competência plurilingue - alguns percursos didácticos. In Neto, A. et al (orgs.). *Didáctica e metodologias de educação, percursos e desafios*. Pp. 489-506. Évora: Universidade de Évora.

- Andrade, A. e Martins, F. (2007). Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade. *Cadernos do LALE – Laboratório Aberto para o Ensino das Línguas Estrangeiras*. Série Propostas. Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Professores. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. e Martins, F. (2009). Educar para a diversidade linguística: Resultados do Projeto JA-LING em Portugal. *Revista Saber e Educar. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti*. Cadernos de Estudo 14. Pp. 1-9. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A., Melo-Pfeifer, S. e Santos, L. (2009). Que lugar para a intercompreensão em contextos de aprendizagem formal? In Sá, M., et al (orgs). *A intercompreensão em línguas românicas*. Pp. 287-299. CIDTFF – Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Araújo, M., Lourenço, M., Oliveira, T. e Rodrigues, V. (2002). *Conhecer a língua, conhecer novos mundos... O mundo romanófono!!! Tema: A intercompreensão na sensibilização às línguas românicas no 1º Ciclo. Projeto de Investigação – ação*. Monografia de Licenciatura. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Araújo e Sá, M., Hidalgo Downing, R., Melo-Pfeifer, S., Séré, A., Vela Delfa, C. (2009). *A Intercompreensão em Línguas Românicas*. Galapro – Formação de Formadores para a Intercompreensão em Línguas Românicas.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (3ª edição).

- Barreira, C. & Cavalcanti, J. (2009). *O Ensino Precoce de Língua Estrangeira e a Literatura para a Infância: diálogo de encantamento*. in *Saber & Educar* nº 14. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Beacco, J-C. & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Disponível em [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf) (acedido a 20 de janeiro de 2013).
- Beacco, J-C. & Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Disponível em [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Plurilingual\\_Education\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Plurilingual_Education_FR.pdf) (acedido a 20 de janeiro de 2013).
- Blanche-Benveniste, C. (1997). Présentation. L'Intercompréhension – le Cas des Langues Romanes. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, Numéro Spécial, pp. 5-7.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cabral, M. (2003). *Como abordar... o texto poético*. Porto: Areal Editores.
- Candelier, M. (2003). *L'Éveil aux Langues à l'École Primaire. Evlang : Bilan d'une Innovation Européenne*. Bruxelles : De Boeck.

- Capucho, F. & Oliveira, A. (2005). Eu & I – On the notion of Intercomprehension. A. Martins (ed.). *Building Bridges: Eu+I – European Awareness and Intercomprehension*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa, pp. 11-18.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castagne, E. (2006). Pour créer l’intercompréhension en Europe. A propôs d’EuRom4 et d’autres programmes destinés à former à la compréhension de langues apparentées. Conferência apresentada na Uppsala Universitet, 27 de Abril 2006. Disponível em <http://www.nordiska.uu.se/fums/konferenser> (acedido a 20 de janeiro de 2013).
- Castagne, E. (2007). *Programme InterCompréhension Européenne (ICE)*. Disponível em <http://logatome.eu/ice.htm> (acedido a 20 de janeiro de 2013).
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle. Vers un Cadre Européen de Référence pour l’Enseignement et l’Apprentissage des Langues Vivantes: Études Préparatoires*. Strasbourg: Editions du Conseil de l’Europe.
- DGLF – Délégation générale à la langue française et aux langues de France (2006). *Références 2006: l’intercompréhension entre langues apparentées*. Brochura.
- Doyé, P. (2005). Intercomprehension. Guide for the development of language education policies. *Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study*. Strasbourg: Council of Europe.



- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação: DGIDC.
- Dubois, Jean *et al.* (1994). *Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage*. Paris: Larousse.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classe: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Guedes, T. (1990). *Ensinar a poesia*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Hall, S. (2001). *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Hawkins, E. (2005). Out of this nettle, drop-out, we pluck this flower, opportunity: re-thinking the school foreign language apprenticeship. *Language Learning Journal*, nº32 pp. 4-17.
- Hawkins, E., (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. *Language awareness*, York: University of York, pp. 124-140.
- Llorente Pinto *et al* (2002). *Intercomprehension in Language Teacher Education (1998-2002). Espanhol-Inglês, Escuela Oficial de Idiomas, Salamanca*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lourenço, M. e Andrade, A. I. (2011). *A sensibilização à diversidade linguística no pré-escolar como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da vida*. Livro de Atas: XI congresso da sociedade portuguesa de ciências da educação. Volume I pp. 335-341.

- Martins, F. (2008). *Sensibilização à Diversidade Linguística – Observação e Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento em Didáctica não publicada).
- McNiff, J. (2002). *Action research: principles and practice*. London: Routledge.
- Medeiros, M. T. P. (2004). Formação Inicial de Professores e Metodologia de Investigação. in L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (org.). *Investigação em Educação. Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora, pp. 39-57.
- Meissner, Franz-Joseph, Meissner, Claude, Klein, Horst & Stegmann, Tilbert (2004). EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début. Aachen: Shaker-Verlag 2004.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. *Metas Curriculares de Português – 1º Ciclo*.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-ação na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, S., Pereira, J. e Sá, A. (2006-2007). *Educação para a diversidade linguística e cultural – o papel da intercompreensão na relação com o mundo e*

- com o Outro: “À descoberta das línguas românicas”*. Monografia de Licenciatura. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Morissette, D., Gingras, M. (1994). *Como Ensinar Atitudes*. Porto: Edições Asa.
  - Oliveira, A., L. (2005). *Representações da Aprendizagem do Português Língua Segunda – o caso de duas alunas guineenses do 10º ano*. In *Idiomático*, nº 4.
  - Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
  - Pomphrey, C. (1999). *Intercomprehension in Language Teacher Education*. In Calzetti, M. T. (org.) (1998/99). *Intercomprehension in Teacher Education. Dossier: ILTE international team documents*. IRRSAE Sardegna. (documento policopiado).
  - Ploquin, F. (2006). Les avantages de l’intercompréhension. *Rencontres (Table Ronde du 19.01.06) – Une nouvelle approche du plurilinguisme en Europe: l’Intercompréhension*. Expolangues – Paris: Délégation générale à la langue française et aux langues de France, pp. 17-21.
  - Portugal, G. & Laevers, F. (2011). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
  - Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
  - Rijo, C. (2012). *Abordar as línguas, desenvolver a competência linguística*. Departamento de Educação. Universidade de Aveiro.
  - Sá-Chaves, L. (2000), *Formação, Conhecimento e Supervisão – contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Santos, L. & Andrade, A. I. (2002). O sujeito e as línguas da Europa: aspectos da gestão da competência plurilingue em alunos do Ensino Secundário. In MELLO, C. et al. (org.) *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Actas do I Encontro Nacional da SPDLL. FLUC: Pé de Página Editores, pp. 121-129.
- Santos, L. & Andrade, A. I. (2005). Intercomprehension: developing student's ability to "dialogue" with languages. A. I. Andrade & M. H. Araújo e Sá (coord.) (2005). *Educação em Línguas em Contexto Escolar: da intervenção à reflexão*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Cadernos do Lale, Série Reflexões 1.
- Santos, M. (2007). *Intercompreensão, Aprendizagem de Línguas e Didáctica do Plurilinguismo*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento.
- Siguán, M. (1996). *A europa das línguas*. Lisboa: Terramar.
- Silva, M. I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Souza, R. J. (2006). *A poesia no contexto escolar. Sons e rimas formando leitores*. in F. Azevedo (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 47-54.
- Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas estrangeiras no 1º ciclo: razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.
- UNESCO (1996). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Barcelona. (documento policopiado).

- Valente, I. (2010). *Intercompreensão e Sensibilização à Diversidade Linguística – um estudo numa turma de 1º Ciclo*. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro.
- Veiga, M-J. (1999). A competência plurilingue e a competência de intercompreensão. A. I. Andrade (coord.). *ILTE – A Intercompreensão em Contextos de Formação de Professores*, pp. 91-128. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Veiga, M. (2003). A competência plurilingue e a competência de intercompreensão. In Andrade, I. e Sá, C. (orgs). *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didáticas*. Cadernos Didáticos. Pp. 31-46. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vieira, R. (1999). *Ser Igual, Ser Diferente*. Encruzilhadas da Identidade. Lisboa: Edição Profedições.
- Walter, H. (1996). *A aventura das línguas do Ocidente: a sua origem, a sua história, a sua geografia*. Lisboa: Terramar.
- Zuber-Skerritt, O. (1996). *New directions in action research*. London: The Falmer Press.



## **Anexos**

## Anexo 1 – Planificações das sessões

Sessões	Atividades	Gestão do Tempo	Línguas	Recursos	Descritores de Desempenho
Sessão I “A Casa da Poesia”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploração do paratexto do livro “A Casa da Poesia” de José Jorge Letria e ilustrações de Rui Castro;</li> <li>• Levantamento de hipóteses acerca do conteúdo do livro a partir da exploração do paratexto;</li> <li>• Audição do poema – recorrendo a uma apresentação em PowerPoint;</li> <li>• Sistematização das ideias sobre a Poesia – recorrendo a palavras-chave identificadas na obra;</li> <li>• Organização de ideias para definir os materiais a utilizar na construção da Casa da Poesia – recorrendo a um placard;</li> <li>• Organização de ideias para definir como será a casa da poesia – distribuir tiras em cartolinas de várias cores, para cada aluno escrever algo sobre o texto (sensações, sentimentos,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 15 min;</li> <li>• 15 min;</li> <li>• 10 min;</li> <li>• 20 min;</li> <li>• 30 min;</li> <li>• 20 min.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Português.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador;</li> <li>• Colunas;</li> <li>• <i>Data show</i>;</li> <li>• Apresentação em PowerPoint;</li> <li>• Livro “A Casa da Poesia” de José Jorge Letria e ilustrações de Rui Castro;</li> <li>• Placard;</li> <li>• Tiras em cartolinas de cores;</li> <li>• Marcadores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antecipar conteúdos;</li> <li>• Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ apropriar-se de padrões de entoação e ritmo;</li> </ul> </li> <li>• Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos;</li> <li>• Escrever legivelmente, e em diferentes suportes, com correção (orto)gráfica e</li> </ul>



	opiniões).				gerindo corretamente o espaço da página: <ul style="list-style-type: none"> <li>o palavras e frases sem modelo.</li> </ul>
--	------------	--	--	--	--

Sessões	Atividades	Gestão do Tempo	Línguas	Recursos	Descritores de Desempenho
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decodificação de excertos de poemas em línguas românicas: <ul style="list-style-type: none"> <li>o fazer corresponder o excerto ao nome da língua;</li> <li>o decodificar/associar palavras e/ou expressões dos poemas de LE a palavras e/ou expressões em LP;</li> <li>o fazer corresponder o excerto ao tema;</li> <li>o audição do poema em romeno – levantamento de hipóteses sobre a língua do poema, qual o tema em questão e que palavras conseguem identificar<sup>5</sup>;</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 50 min;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Português;</li> <li>• Romeno;</li> <li>• Espanhol;</li> <li>• Catalão;</li> <li>• Francês;</li> <li>• Italiano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador;</li> <li>• Colunas;</li> <li>• Cartões com o desenho da “Casa da Poesia”;</li> <li>• Cartões com os poemas em Português, Romeno, Espanhol, Catalão, Francês e Italiano;</li> <li>• Cartões com os</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir letra, palavra, frase;</li> <li>• Localizar palavras em diferentes contextos e diferentes suportes;</li> <li>• Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: <ul style="list-style-type: none"> <li>o apropriar-se de novos vocábulos;</li> <li>o identificar o tema central;</li> </ul> </li> </ul>

<sup>5</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=AApDrIMSNk>

<b>Sessão II</b> <b>“Batido de</b> <b>Línguas</b> <b>Românicas”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento de características da poesia em poemas noutras línguas: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ identificar rimas;</li> <li>○ versos (grafia, modo de apresentação da escrita);</li> <li>○ sons (musicalidade – ex. algodón = algodão);</li> <li>○ repetições de palavras e/ou frases;</li> <li>○ métrica (contar o número de palavras de cada verso);</li> </ul> </li> <li>• Decoração da “Casa da Poesia” do grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 35 min;</li> <li>• 45 min.</li> </ul>		<p>nomes das línguas românicas (nas quais os poemas se encontram escritos);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção das mini Casas da Poesia: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ folhas finas e pequenas de árvores;</li> <li>○ paus finos de árvores;</li> <li>○ lantejoulas;</li> <li>○ papel crepe de várias cores;</li> <li>○ cápsulas de café;</li> <li>○ esfregão;</li> <li>○ paus de gelado;</li> <li>○ lápis de cor;</li> <li>○ lápis de cera;</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestar ideias e sensações, suscitados pelos discursos ouvidos;</li> <li>• Comparar dados e descobrir regularidades.</li> </ul>
--	---	--	--	---	---

				<ul style="list-style-type: none"> <li>○ marcadores;</li> <li>○ madeira;</li> <li>○ tesouras com cortantes diferentes;</li> <li>○ colas;</li> <li>• Tiras em cartolinas de cores.</li> </ul>	
--	--	--	--	--	--

Sessões	Atividades	Gestão do Tempo	Línguas	Recursos	Descritores de Desempenho
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantamento de hipóteses acerca do título da sessão;</li> <li>• Audição/Leitura do poema “<i>GĂINUȘA</i>”;</li> <li>• Decodificação do poema com recurso a imagens e palavras, em português, soltas (relativas ao poema e algumas intrusas) – dinâmica de grupo;</li> <li>• Ficha com duas atividades: uma de associação de palavras romenas do poema a palavras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5 min;</li> <li>• 5 min;</li> <li>• 15 min;</li> <li>• 30 min;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Romeno;</li> <li>• Português.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador;</li> <li>• Colunas;</li> <li>• <i>Data show</i>;</li> <li>• Recurso áudio do poema – “<i>GĂINUȘA</i>”;</li> <li>• Cartões com imagens e palavras alusivas ao poema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ apropriar-se de padrões de entoação e ritmo;</li> <li>○ identificar o tema central;</li> </ul> </li> <li>• Escrever poemas</li> </ul>

<b>Sessão III</b> <b>“Romenomania”</b>	<p>portuguesas e uma de associação de um verso do poema em romeno à sua tradução em português;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita de poema em português partindo das imagens e ilustração do mesmo;</li> <li>• Leitura dos poemas escritos pelos alunos;</li> <li>• Diálogo sobre a proximidade ou afastamento – comparação dos poemas escritos pelos alunos com o poema original;</li> <li>• Cantar a música “<i>GĂINUȘA</i>”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 30 min;</li> <li>• 15 min;</li> <li>• 10 min;</li> <li>• 5 min.</li> </ul>		<p>e intrusas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficha com o poema escrito e com as duas atividades de associação da língua;</li> <li>• Lápis;</li> <li>• Borracha;</li> <li>• Marcadores;</li> <li>• Tiras de cartolinas em várias cores.</li> </ul>	<p>mediante proposta do professor;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recorrer a memórias, lembranças, vivências, experiências para: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ identificar a língua - romeno;</li> </ul> </li> <li>• Fazer analogias com a língua materna por forma a: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ descobrir o sentido de palavras/expressões;</li> <li>○ aceder ao sentido do poema.</li> </ul> </li> </ul>
---	--	---	--	--	--

Sessões	Atividades	Gestão do Tempo	Línguas	Recursos	Descritores de Desempenho
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audição do último verso do poema “<i>A (Asno)</i>” (dinâmica de grupo);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 min;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espanhol;</li> <li>• Português.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador;</li> <li>• Colunas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar</li> </ul>

<p><b>Sessão IV</b> <b>“Mistérios das Línguas”</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantamento de questões sobre a audição do último verso do poema “<i>A (Asno)</i>” (dinâmica de grupo);</li> <li>• Audição do último verso do poema (grupo), com acompanhamento do mesmo em formato escrito (individual);</li> <li>• Realização da ficha com uma tabela, para completar com palavras em espanhol, iguais, semelhantes e diferentes do português (individual);</li> <li>• Realização da ficha com o texto em prosa para transformar em poema – ver que associações os alunos fazem e depois confrontá-los com o poema original e identificar as diferenças e/ou semelhanças do poema deles e do original;</li> <li>• Sistematizar descobertas e conclusões relativas à língua em questão – Espanhol.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 min;</li> <li>• 1 min;</li> <li>• 15 min;</li> <li>• 30 min;</li> <li>• 20 min.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Data show;</li> <li>• Recurso Áudio – do poema “<i>A (Asno)</i>”;</li> <li>• Fichas;</li> <li>• Lápis;</li> <li>• Borracha;</li> <li>• Marcadores;</li> <li>• Tiras em cartolinas de cores.</li> </ul>	<p>possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ apropriar-se de padrões de entoação e ritmo;</li> <li>○ identificar o tema central;</li> <li>• Escrever poemas mediante proposta do professor (reconstruir um poema, a partir da sua versão em prosa);</li> <li>• Recorrer a memórias, lembranças, vivências, experiências e conhecimentos da língua materna para: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ identificar a língua - espanhol;</li> </ul> </li> <li>• Fazer analogias com a língua materna por forma a: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ descobrir o sentido de</li> </ul> </li> </ul>
--	--	--	--	---	--

					palavras/expressões; <ul style="list-style-type: none"> <li>○ comparar palavras em espanhol e em português;</li> <li>○ aceder ao sentido do poema.</li> </ul>
--	--	--	--	--	---

Sessões	Atividades	Gestão do Tempo	Línguas	Recursos	Descritores de Desempenho
<b>Sessão V</b> <b>“Chercheurs em ação”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audição do poema “<i>La Cigale et la Fourmi</i>” – descobrir tema e língua (oralmente);</li> <li>• Descodificação do poema através de questões de verdadeiro e falso;</li> <li>• Procurar no poema as seguintes palavras: Cigarra, Formiga, Cantar, Vizinha, Sobreviver, Verão, Vento.</li> <li>• Identificar o número de animais que surgem no poema, identifica-los em Francês, escrever o nome em Português e fazer a ilustração;</li> <li>• Audição de um verso do poema “<i>La Fourmi</i>” em Francês e tentativa de escrita do mesmo -</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5 min.</li> <li>• 5 min.</li> <li>• 10 min.</li> <li>• 15 min.</li> <li>• 10 min.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Francês;</li> <li>• Português.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador;</li> <li>• Colunas;</li> <li>• Data show;</li> <li>• Recurso Áudio – do poema “<i>La Cigale et la Fourmi</i>”;</li> <li>• Fichas;</li> <li>• Lápis;</li> <li>• Borracha;</li> <li>• Marcadores;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ apropriar-se de padrões de entoação e ritmo;</li> <li>○ identificar o tema central;</li> </ul> </li> <li>• Completar poemas mediante proposta do professor (completar um poema preenchendo espaços em branco);</li> </ul>

	<p>comparar com o verso original e contar o número de palavras;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Completar os espaços em branco do poema “<i>La Fourmi</i>”;</li> <li>• Sistematização de ideias sobre os poemas apresentados;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 min.</li> <li>• 15 min.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiras em cartolinas de cores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recorrer a memórias, lembranças, vivências, experiências e conhecimentos da língua materna para: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ identificar a língua - francês;</li> </ul> </li> <li>• Fazer analogias com a língua materna por forma a: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ descobrir o sentido de palavras/expressões;</li> <li>○ comparar palavras em francês e em português;</li> <li>○ aceder ao sentido do poema.</li> </ul> </li> </ul>
--	---	--	--	---	--

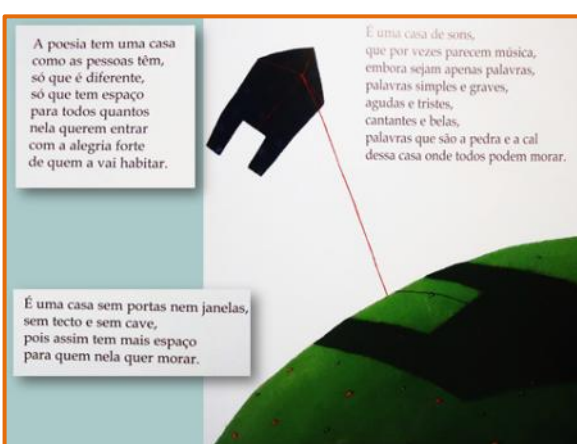
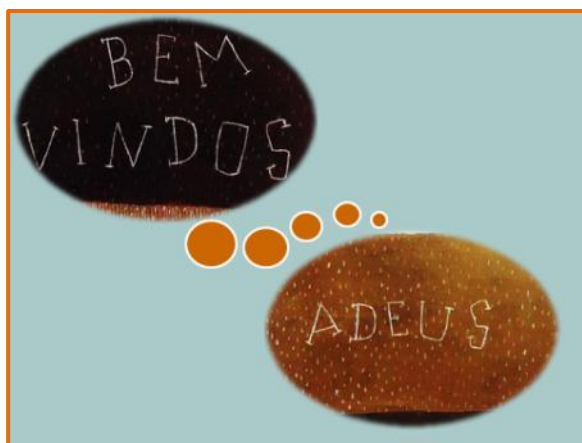
Sessões	Atividades	Gestão do Tempo	Línguas	Recursos	Descritores de Desempenho
Sessão VI “A Chave da Casa da Poesia”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decodificação de excertos de poemas em línguas românicas: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ fazer corresponder o excerto ao nome da língua;</li> <li>○ decodificar/associar palavras e/ou expressões dos poemas em línguas românicas a palavras e/ou expressões em português;</li> <li>○ audição de excertos de poemas em línguas românicas – levantamento de hipóteses sobre as línguas em questão;</li> </ul> </li> <li>• Reconhecimento de características da poesia em poemas noutras línguas: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ identificar rimas;</li> <li>○ sons;</li> </ul> </li> <li>• Decodificação de expressões/palavras sorteadas recorrendo ao desenho;</li> <li>• Ilustração de poemas;</li> <li>• Escrita de poemas plurilingues seguindo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 60 min.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Português;</li> <li>• Romeno;</li> <li>• Espanhol;</li> <li>• Catalão;</li> <li>• Francês;</li> <li>• Italiano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador</li> <li>• Colunas;</li> <li>• Tabuleiro do jogo da glória;</li> <li>• Cartões de perguntas de diversas categorias;</li> <li>• Dados;</li> <li>• Folhas brancas;</li> <li>• Lápis;</li> <li>• Borracha.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ identificar o tema central;</li> </ul> </li> <li>• Recorrer a memórias, lembranças, vivências, experiências e conhecimentos da língua materna para: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ identificar as línguas românicas;</li> </ul> </li> <li>• Fazer analogias com a língua materna por forma a: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ descobrir o sentido de palavras/expressões</li> <li>○ comparar palavras em línguas românicas e em português;</li> </ul> </li> </ul>

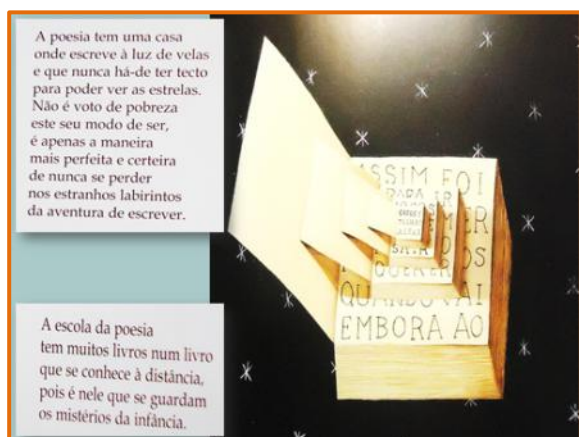
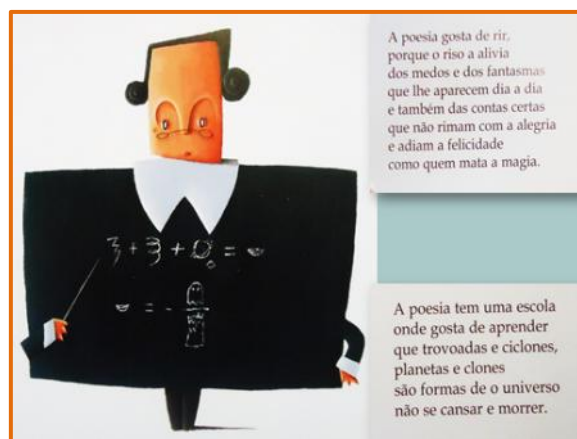
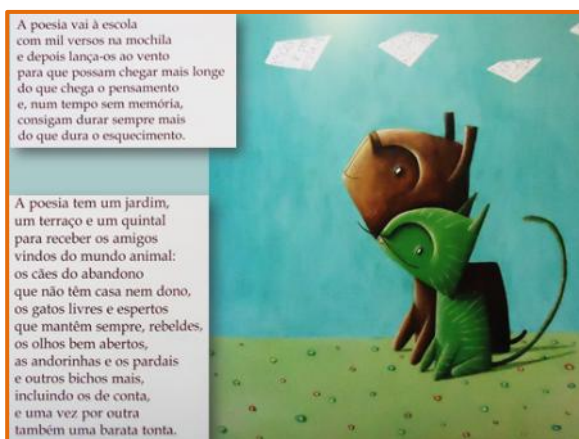
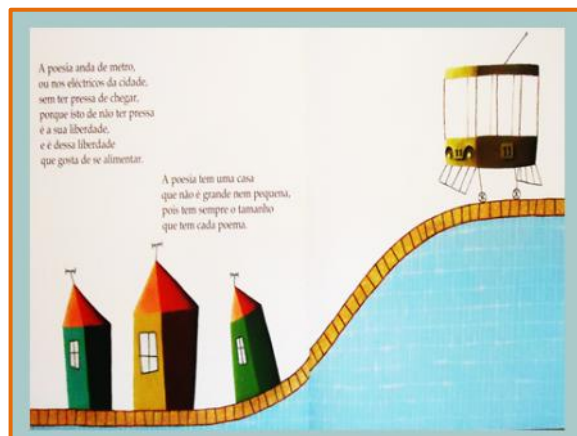


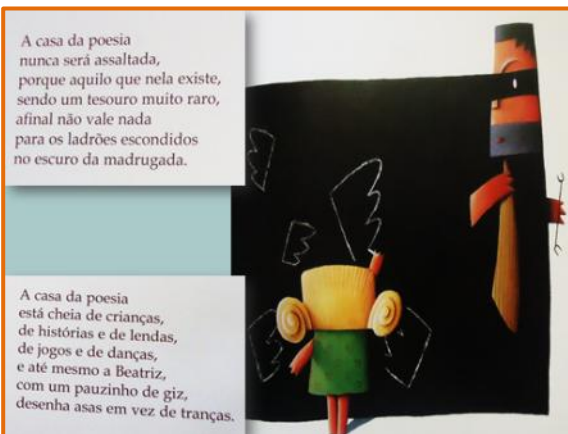
	<p>indicações prévias;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Audição de um verso de um poema em língua RO e tentativa de escrita do mesmo - comparar com o verso original e contar o número de palavras.</li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>○ aceder ao sentido de poemas.</li> <li>• Comparar dados e descobrir regularidades.</li> </ul> <p>Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos.</p>
--	--	--	--	--	---

## Anexo 2 – Apresentação em PowerPoint do livro “A Casa da Poesia” da sessão I

(PowerPoint e registo áudio em CD-ROM)

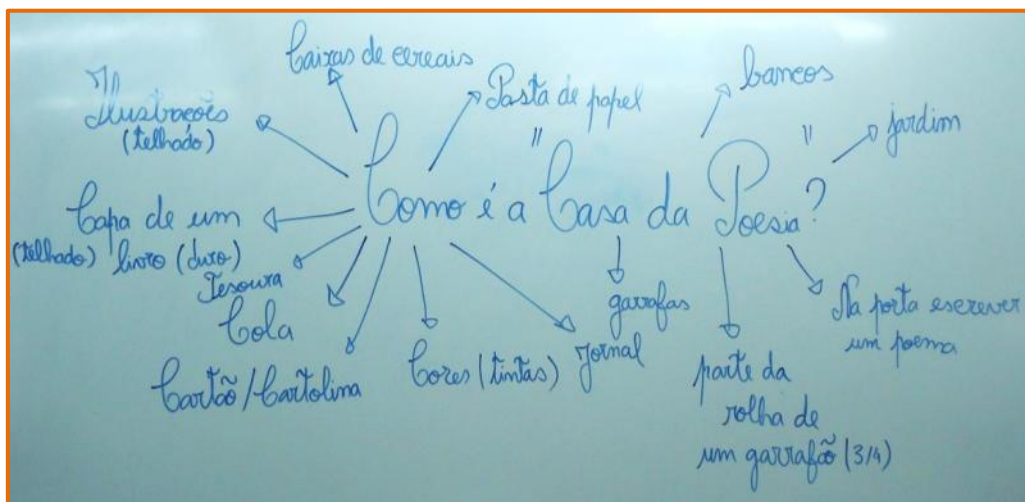
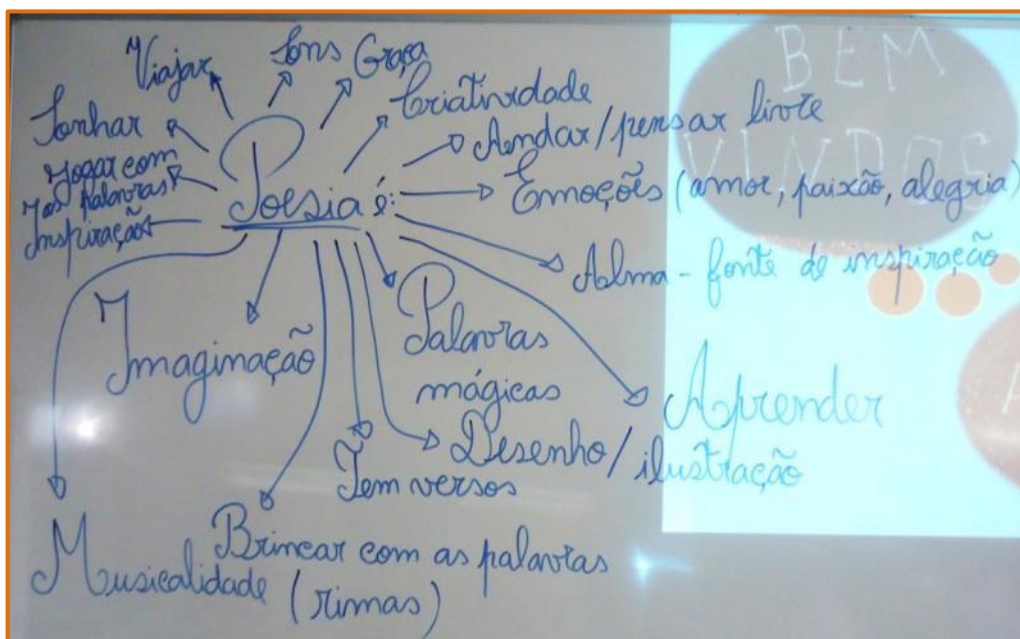








### Anexo 3 – Fotografias da sessão I





## Anexo 4 – Excertos de poemas em línguas românicas da sessão II

### Português

#### Canto

No canto da quinta  
o melro cantava  
um canto no canto  
que me encantava

O canto voava  
pelos cantos das casas  
e os cantos parados  
ficavam com asas.

### Romeno

#### AZI, PISICA MEA E TRISTĂ

Azi, pisica mea e tristă,  
Că nu are o batistă  
Să-și șteargă cu ea musteața,  
Că i-a murdărit-o rața.  
Pisicuțo, stai nițel!  
Îți dau eu un prosopel.  
Dar până mă-ntorc cu el,

### Catalão

#### Mosques I Mosquits

La natura  
diligent ens procura  
una bèstia  
per a cada molèstia.  
Si a les fosques  
ja no piquen les mosques,  
hi ha els mosquits,  
que treballen de nits.

### Francês

#### Un pachyderme

Récite des théorèmes  
Tout en se barbouillant l'épiderme  
Avec la dernière-née des crèmes  
À base de concombres de Brême  
  
Arrête tes balivernes  
Tu auras toujours le teint terne  
Dit un ours qui se prosterne  
Auprès d'un metteur en scène  
Pour avoir le premier rôle dans un western.

## Espanhol

### Fauna

Que salte el conejo,  
que baile el ratón  
en la rueda, rueda  
de San Borombón.

Que el cordero bale,  
que ruja el león  
y gire la rueda  
de San Borombón.

La rana de lata  
y el pez de látón  
ruedan en la rueda  
de San Borombón.

El tigre de goma  
la osa de algodón  
saltan en la rueda  
de San Borombón.

Y los animales  
de goma y latón,  
del lobo al cordero,  
del gato al ratón,  
del pez a la rana,  
del tigre al león,  
ruedan en la rueda  
de San Borombón.

## Italiano

### Filastrocca dello scimpanzè

Punta il sole e là sul banano

Io scimpanzè fa ciao con la mano.

Volta la foglia di quel banano,

volta la foglia e si vede un tucano.

Ecco il tucano che suona il  
trombone

volta la foglia e si vede un leone.

Ecco il leone su di un guanciale

volta la foglia e si vede un cinghiale.

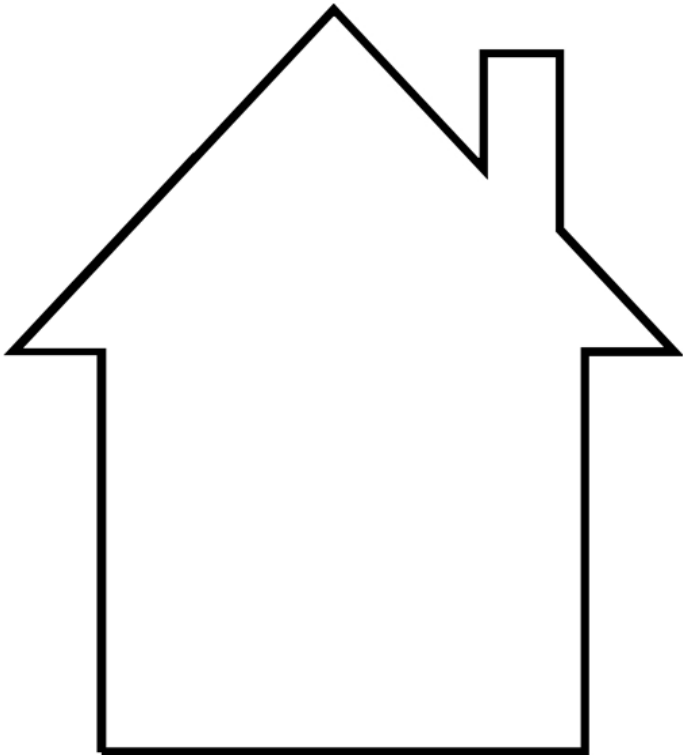
Ecco il cinghiale che marcia sicuro,

volta la foglia e si vede un canguro.

Il canguro è là sul binario



**Anexo 5 – Material de trabalho de grupo da sessão II**

A house outline similar to the one above, but with horizontal lines inside the main body for writing. At the bottom left, there are two small labels: "Nome do grupo:" and "Data:". 

Nome do grupo:

Data:

## Anexo 6 – Ficha de registo “Batido de Línguas Românicas” da sessão II

Data: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

### Sessão II

### *“Batido de Línguas Românicas”*

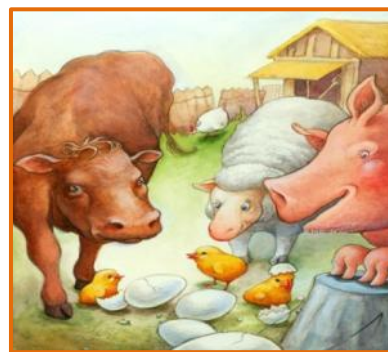
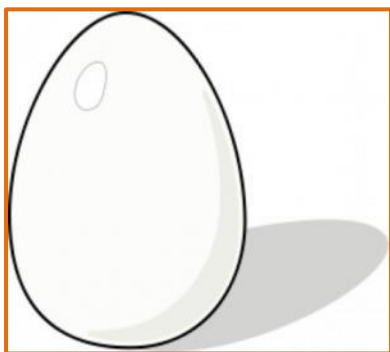
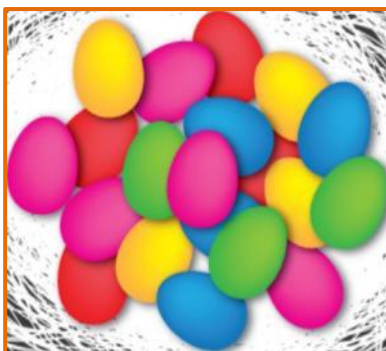
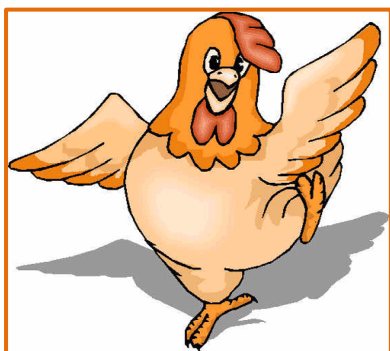
Línguas	Palavras semelhantes ao Português	Tema
Romeno		
Espanhol		
Catalão		
Francês		
Italiano		

## Anexo 7 – Fotografias da sessão II





Anexo 8 – Materiais de trabalho de grupo (cartões) da sessão III



Galinha

Cocorocó

Ovo

Galo

Mês

Milho

## Anexo 9 – Ficha de registo “Romenomania” da sessão III

Data: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

### Sessão III

#### *“Romenomania”*

1. Observa e acompanha a audição do poema “GĂINUȘA”.  
**GĂINUȘA**

Găinușa cotcodag  
Face ouă puținele,  
Face-un ou la săptămână,  
Dar se laudă o lună!

Cotcodag, cotcodag!  
Ouă albe eu vă fac  
Cotcodag, cotcodag,  
Ouă pentru cozonac!

De atâta grozăvie  
Face zgomot cât o mie!  
De crezi că s-a luat la ceartă  
Păsărimea din ogradă.

Cotcodag, cotcodag,  
Veniți cât de repede,  
Oul să-l vedeți!  
Oul mare și frumos,  
Oul prețios!



2. No poema, acima apresentado, em língua romena, encontra palavras parecidas com palavras em língua portuguesa. Escreve-as na tabela abaixo.

Língua	Palavras semelhantes ao Português	Significado
Romeno		

3. Na tua posse tens dois versos, um em língua romena e outro em língua portuguesa. Terás que cortar palavras ou expressões desses versos de forma a conseguires associar as palavras romenas às palavras portuguesas. De seguida, cola as palavras nas respetivas caixas que estão em baixo de modo a fazeres corresponder as palavras ou expressões romenas e portuguesas, com setas de cores, de acordo com o seu significado (usa a mesma cor para palavras/expressões com o mesmo significado).

Não te esqueças que cada caixa corresponde a uma língua.

**A GALINHA PÕE OVOS.**

**Face ouă puținele.**

**3.1.** Quantas palavras tem o verso em Português?

---

**3.2.** Quantas palavras tem o verso em Romeno?

---

**3.3** As palavras na frase em romeno e em português estão escritas da mesma forma?

---

---

---

**4.** A partir das imagens e palavras que tens no quadro, escreve em português, um poema.  
Ilustra-o.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Bine locul de muncă ☺



## Anexo 10 – Material de trabalho da sessão IV

### Poema: A (Asno)

El asno es un burro,  
No sabe leer.

- Si nadie me enseña  
no podré aprender.  
Tengo unas orejas  
grandes para oír,  
los ojos, rasgados,  
como un calcetín,  
y ¡mira qué duros  
codos para hincar!  
¡Enséñame pronto,  
vamos a estudiar  
las letras, los números  
y el volcán aquél...,  
que quiero que sepan  
que yo sí lo sé!

El burro es un asno  
y sabe leer,  
sabe hacer las cuentas  
y jugar, también.

*José María Plaza*

## Anexo 11 – Ficha de registo “Mistérios das Línguas” da sessão IV

Data: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

### Sessão IV

### *“Mistérios das Línguas”*

(...)

El burro es un asno  
y sabe leer,  
sabe hacer las cuentas  
y jugar, también.

*José María Plaza*

Palavras iguais ao Português	Palavras semelhantes ao Português	Palavras diferentes do Português

## Anexo 12 – Ficha de registo “Mistérios das Línguas” da sessão IV

**Data:** \_\_\_\_\_

**Nome:** \_\_\_\_\_

## Sessão IV

## *“Mistérios das Línguas”*

1. Lê o texto seguinte.

***A (Asno)***

El asno es un burro, no sabe leer. Si nadie me enseña no podré aprender. Tengo unas orejas grandes para oír, los ojos, rasgados, como un calcetín, y ¡mira qué duros codos para hincar! ¡Enséñame pronto, vamos a estudiar las letras, los números y el volcán aquél..., que quiero que sepan que yo sí lo sé! El burro es un asno y sabe leer, sabe hacer las cuentas y jugar, también.

José María Plaza

2. Alguém estragou o poema de José María Plaza. Nas linhas, em baixo, volta a pô-lo em verso e tenta descobrir quantas estrofes tem (grupos de versos).

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

163

---

---

---

---

---

---

---

---

---

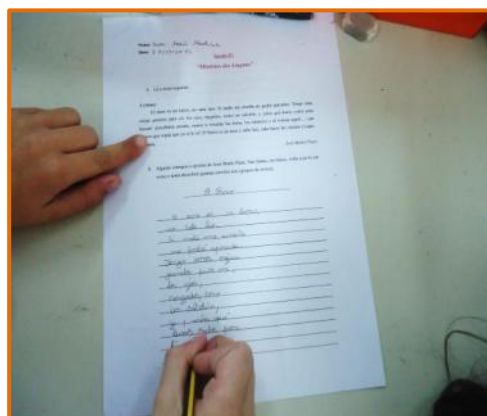
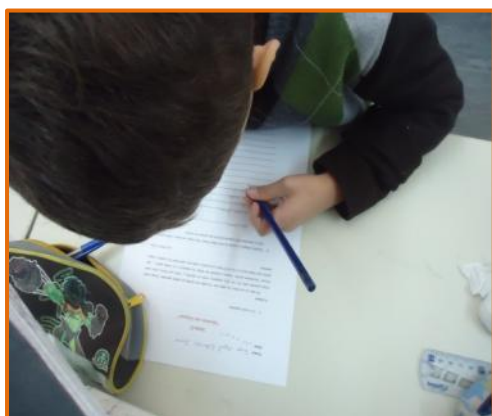
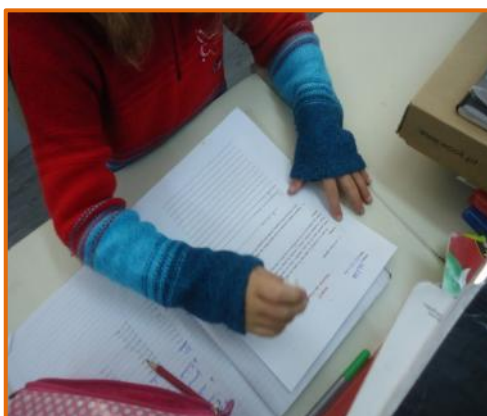
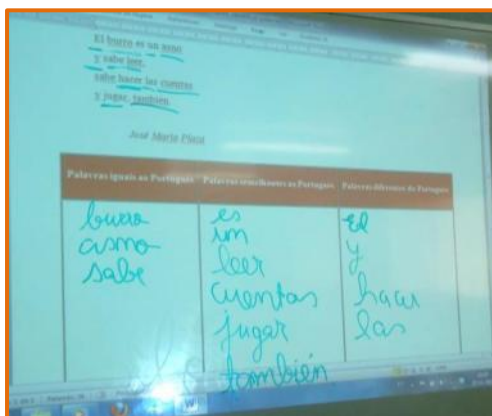
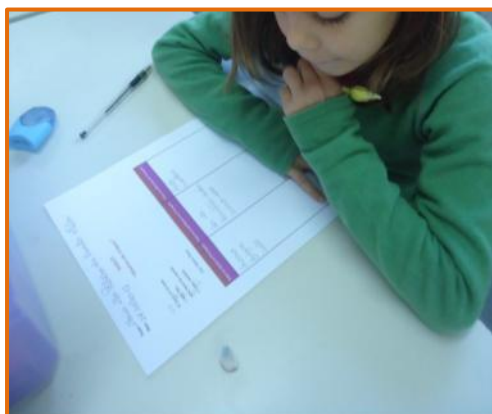
---

---

---

Bueno trabajo 😊

## Anexo 13 – Fotografias da sessão IV



## Anexo 14 – Ficha de registo da sessão V

### Sessão V

#### *“Chercheurs em ação”*

**Data:** \_\_\_\_\_

**Nome:** \_\_\_\_\_

1. Lê o poema seguinte:

#### *La Cigale et la Fourmi*

La Cigale, ayant chanté tout l'été  
Se trouva fort dépourvue  
Quand la bise fut venue:  
Pas un seul petit morceau  
De mouche ou de vermisseau.  
Elle alla crier famine  
Chez la Fourmi sa voisine,  
La priant de lui prêter  
Quelque grain pour subsister  
Jusqu'à la saison nouvelle.  
«Je vous paierai, lui dit-elle,  
Avant l'août, foi d'animal,  
Intérêt et principal.»  
La fourmi n'est pas prêteuse ;  
C'est là son moindre défaut.  
«Que faisiez-vous au temps chaud?  
Dit-elle à cette emprunteuse.  
- Nuit et jour à tout venant  
Je chantais, ne vous déplaie.  
- Vous chantiez ? J'en suis fort aise.  
- Eh bien ! dansez maintenant.»

*Jean de La Fontaine*

2. Assinala com (V) Verdadeiro ou (F) Falso as seguintes afirmações:

a. Este poema fala de três animais: a cigarra, a formiga e o morcego. **V** ☐ **F** ☐

b. A formiga cantou durante todo o verão. **V** ☐ **F** ☐

c. A formiga pediu alimentos à cigarra e ela deu-lhe. **V** ☐ **F** ☐

d. A cigarra foi generosa e solidária. **V** ☐ **F** ☐

3. Rodeia, a **VERDE**, os animais que aparecem no poema.

4. Preenche a tabela:

Animais em Francês	Animais em Português	Ilustração

5. Completa a tabela :

Francês	Português
Jour	
Crier	
	Cigarra
Fourmi	
	Cantar
	Vizinha
Famine	
Temps	
	Noite
Animal	
Principal	

Bon travail ☺



## Anexo 15 – Ficha de registo da sessão V

Como eu penso que se escreve:
<input type="text"/>
Quantas palavras eu escrevi:
<input type="text"/>
Quantas letras eu escrevi:
<input type="text"/>

6

Como se escreve:
<input type="text"/>
Quantas palavras tem:
<input type="text"/>
Quantas letras tem:
<input type="text"/>

---

<sup>6</sup> Este cartão ficou para os alunos.

## Anexo 16 – Ficha de registo da sessão V

### Sessão V

#### *“Chercheurs em ação”*

Data: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

1. Uma ventania de letras passou por aqui e retirou algumas palavras do sítio correto, deixando assim, o poema muito triste. Será que consegues coloca-las no devido lugar?  
*Aidez-nous s'il vous plaît!*

**Robert Desnos**

**La Fourmi**

Une fourmi de dix-huit mètres

Avec un chapeau sur la \_\_\_\_\_,

Ça n'existe pas, ça n'existe pas.

Une fourmi traînant un char

Plein de \_\_\_\_\_ et de canards,

\_\_\_\_\_, ça n'existe pas.

Une fourmi parlant français,

Parlant latin et \_\_\_\_\_,

Ça n'existe pas, ça n'existe pas.

Eh! Pourquoi \_\_\_\_\_?

pas

pingouins

tête

javanais

ça n'existe pas

*Trente Chantefables pour les enfants sages*

Bon travail ☺



**Adivinha**

Sou uma língua  
românica. O meu nome  
tem 6 letras, quem sou  
eu?



**Adivinha**

Sou o italiano e faço  
parte de uma família de  
línguas.  
Que família é?



**Adivinha**

Em português galinha  
me chamo. E em  
romeno, sabes dizer-me  
como é?



**Adivinha**

Diz em francês o título  
de uma fábula de La  
Fontaine...



**Adivinha**

Em todas as línguas  
lemos as letras da  
mesma maneira?



**Adivinha**

A che pensi, gattino?

A un topolino!

Ci vuoi forse giocare?

Me lo voglio mangiare!

Perchè? Cosa ti ha fatto?

Nulla. Ma sono il Gatto, e il gatto, sai,  
grande amico dei topi non fu mai!"

FRANCÊS-ITALIANO-ROMENO-ESPANHOL



## Adivinha

Chicchirichì le tre galline  
Chicchirichì dove sonite  
Chicchirichì sonite al ballo  
Chicchirichì ritorneranno?  
Chicchirichì domani sera  
Chicchirichì che abbiamo a cena?

FRANCÊS – ITALIANO – ROMENO –



## Adivinha

Que salte el conejo,  
que baile el ratón  
en la rueda, rueda  
de San Borombón.  
Que el cordero bale,  
que ruja el león  
y gire la rueda  
de San Borombón.

FRANCÊS – ITALIANO – ROMENO –



## Adivinha

Un pachyderme  
Récite des théorèmes  
Tout en se barbouillant l'épiderme  
Avec la dernière-née des crèmes  
À base de concombres de Brême  
Arrête tes balivernes  
Tu auras toujours le teint terne  
Dit un ours qui se prosterne

FRANCÊS-ITALIANO-ROMENO- CATALÃO



## Adivinha

Que salte el conejo,  
que baile el ratón  
en la rueda, rueda  
de San Borombón.  
Que el cordero bale,  
que ruja el león  
y gire la rueda  
de San Borombón.

FRANCÊS – ITALIANO – ROMENO –



Faz o teu desenho!

MOSQUES I  
MOSQUITTS



Faz o teu desenho!

VACHE



Faz o teu desenho!

CHEVAL



Faz o teu desenho!

FOURMI



Faz o teu desenho!

GALLINA



Faz o teu desenho!

TORTUGA



Faz o teu desenho!

GĂINUȘA



Faz o teu desenho!

RATUSCA





Faz o teu desenho!

MERLO



Faz o teu desenho!

FAUNA



*Perguntas e respostas*

O que significa “La Cigale, ayant chanté  
tout l’été”?

- a) A cigarra cantou virada para Este.
- b) A formiga cantou todo o verão.
- c) A cigarra cantou todo o verão.



## *Perguntas e respostas*

Que poetas entram no livro “A Casa da Poesia”?

- a) Fernando Pessoa e Cesário Azul.
- b) Cesário Verde, Luis de Camões e Fernando Homem.
- c) Cesário Verde, Ruy Belo, Luis de Camões e Fernando Pessoa.



## *Perguntas e respostas*

Qual destes animais não entrou na nossa casa das línguas ?

- a) Búfalo
- b) Galinha
- c) Cigarra



## *Perguntas e respostas*

Como se escreve “cotovelos” em Espanhol?

- a) Los codos
- b) Elbows
- c) Coudes



## *Perguntas e respostas*

Como se diz “cotovelos em espanhol?



## *Perguntas e respostas*

Qual destas opções está correta?

- a) Português, Inglês, Francês, Espanhol, Catalão e Romeno são línguas Românicas
- b) Português, Italiano, Francês, Romeno, Espanhol e Catalão são línguas Românicas



## *Perguntas e respostas*

Sou da mesma família de “Asno”, quem sou eu?

- a) Asneira
- b) Áspero
- c) Burro



## *Perguntas e respostas*

Qual destes animais não entrou na nossa casa das línguas ?

- a) Búfalo
- b) Galinha
- c) Cigarra



A Poesia ganhou alguns prémios.  
Também tens essa oportunidade.  
Avança duas casas.

A Poesia ganhou alguns prémios.  
Também tens essa oportunidade.  
Na próxima jogada podes escolher a categoria de resposta.

A Poesia ganhou alguns prémios.  
Também tens essa oportunidade.  
Avança uma casa.

A Poesia ganhou alguns prémios.  
Também tens essa oportunidade.  
Lança novamente o dado.

A Poesia ganhou alguns prémios.  
Também tens essa oportunidade.  
Avança três casas.



## Punições

A Poesia também passou por  
obstáculos.

Por isso, ficas sem jogar uma vez.

A Poesia também passou por  
obstáculos.

Por isso, regressa ao início.

A Poesia também passou por  
obstáculos.

Por isso, volta cinco casas para  
trás.

A Poesia também passou por  
obstáculos.

Por isso, volta quatro casas para trás.

A Poesia também passou por  
obstáculos.

Por isso, volta três casas para trás.



## Ouve e Descobre

Que língua ouviram?



**Ouve e Descobre**

Ouve e diz se rima ou  
não.



**Ouve e Descobre**

Quantas palavras tem  
o verso?



**Ouve e Descobre**

Quantas línguas  
ouviram?






## Anexo 18 – Fotografias da sessão VI



## Anexo 19 – Ficha de avaliação das sessões

<p>2012/2013</p> <p>2º Ano</p> <p>Nome: _____</p> <p>Data: _____</p>
--



Sessão I		
“A Casa da Poesia”		
O que achei da sessão...		O que aprendi...
 <b>Gostei Muito</b>		
 <b>Gostei</b>		
 <b>Não Gostei</b>		






2012/2013

2º Ano Nome: \_\_\_\_\_




Data: \_\_\_\_\_



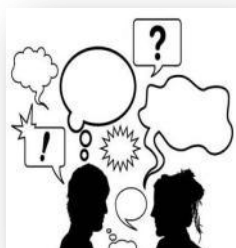
Sessão II		
<i>“Batido de Línguas Românicas”</i>		
O que achei da sessão...		O que descobri...
 <p>Gostei Muito</p>		
 <p>Gostei</p>		
 <p>Não Gostei</p>		

2012/2013  
 2º Ano Nome: \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_\_\_



Sessão III		
“Romenomania”		
O que achei da sessão...		Descobertas sobre a língua...
 Gostei Muito		
 Gostei		
 Não Gostei		

2012/2013  
 2º Ano Nome: \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_\_\_






Sessão IV		
<i>“Mistérios das Línguas”</i>		
O que achei da sessão...		O que gostaria de aprender sobre o espanhol...
 Gostei Muito		
 Gostei		
 Não Gostei		

2012/2013  
2º Ano

Nome: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_\_



Sessão V		
<i>“Chercheurs em ação”</i>		
O que achei da sessão...	Fiquei a saber que...	
 <b>Gostei Muito</b>		
 <b>Gostei</b>		
 <b>Não Gostei</b>		

## Anexo 20 – Notas de campo da investigadora

### Notas de Campo da Sessão I – NCI

Parece que começou uma nova etapa e assim começou a primeira sessão do projeto de intervenção dedicada ao Livro “*A Casa da Poesia*”. Penso que não podíamos ter tido melhor receção neste começo pois a palavra *Poesia* deixou os alunos com um brilho especial nos olhos e com uma disposição especial para nos ouvirem e para participarem neste projeto.

Ao começarmos a aula com algumas perguntas e suposições acerca do título do livro, questionando os alunos sobre as suas opiniões sobre a poesia, sobre qual o tema da sessão, entre outras, sentimos que os alunos ficaram bastante entusiasmados, fazendo-nos acreditar que a poesia, enquanto tema potenciador do projeto, foi uma boa escolha e que ia ser bastante atrativo.

De uma forma geral acho que a sessão correu muito bem, visto que foi um começo bastante animado, onde a apresentação com a leitura audi-gravada do livro suscitou bastante interesse aos alunos e as ilustrações e toda a envolvimento que se criou na sala, permitiu que todos fossem interagindo e dando opiniões sobre tudo o que se estava a passar. Apercebemo-nos de que alguns alunos tinham e/ou conheciam o livro, já sabiam qual o seu conteúdo, ajudando a dinamizar ainda mais a sessão pois faziam questão de dar conta aos restantes colegas dos seus conhecimentos, ajudando-os na perceção da história.

Quando destacamos algumas estrofes, com o intuito de trabalhar algumas das características da poesia, sentimos que funcionou bastante bem e que os alunos já tinham presentes algumas noções como a de rima, estrofe, verso, linguagem figurada (que para eles eram as palavras mágicas que davam beleza à poesia).

Quero ainda destacar o quadro de *Brainstorming* que resultou na perfeição e visualmente ficou bastante atrativo. Claro que só foi possível construí-los devido às respostas fantásticas que os alunos foram dando acerca da poesia, fazendo-nos acreditar que a sessão cumpriu os seus propósitos.

Por fim, pedimos aos alunos para contribuírem na construção de uma “possível” casa da poesia, ao que todos responderam prontamente com ideias originais.

## Notas de Campo da Sessão II - NCII

Esta sessão começou de forma animada quando propusemos aos alunos que realizassem um trabalho em grupo. Bem, começou de forma animada mas a fazer antever alguma confusão...”eu não quero este grupo”...”eu não gosto de trabalhar com ele(a)”. Bem, começamos a manhã de mangas bem arregaçadas. Ultrapassada esta confusão, lá distribuímos as casas de cartolina aos grupos, bem como os poemas e as respetivas tiras das línguas. Os alunos ficaram bastante entusiasmados com a tarefa pois, quase de um jogo se tratava e claro, nada melhor do que conjugar trabalho com prazer. De uma forma geral, esta atividade foi bem sucedida para todos os grupos, claro que nem sempre as associações feitas entre poema – língua foram as mais corretas mas, não nos podemos esquecer que, apesar disso, os alunos foram capazes de fazer novas descobertas, nomeadamente em relação às línguas, havendo muito espanto em relação ao catalão, língua desconhecida para muitos.

Com esta atividade percebemos que os alunos nas suas associações, olhavam para os poemas em busca de palavras familiares, ou que já tivessem visto em algum lado ou que, de alguma forma fossem semelhantes ao português. Através deste método os alunos iam descartando algumas hipóteses, deixando para o fim os poemas cuja associação só podia ser feita às línguas que, segundo eles, eram as mais “estranhas”. Com o aparecimento do poema em romeno, as afirmações que os alunos foram fazendo eram muito semelhantes entre grupos: “Esta língua é muito diferente da nossa”, “É a língua mais distante, por isso não conhecemos”, “Tem uns sinais muito estranhos”. Perceber que o romeno é a língua românica mais distante é um aspeto muito importante, conseguir identificar sinais completamente diferentes da língua portuguesa, é outro aspeto importante, mas o mais engraçado e entusiasmante foi ver os alunos a lançar hipóteses sobre o tema do poema.

A última parte da sessão foi destinada à decoração das casas da poesia dos grupos, tarefa que decorreu com alguma confusão, nomeadamente no que toca à partilha de materiais entre grupos, mas no fim, o resultado foi compensador, e mostrou aquilo de que os alunos são capazes de fazer.

### Notas de Campo da Sessão III- NCIII

Para darmos início a esta sessão, começamos por perguntar aos alunos o que entendiam pela palavra “Romenomania” e obtivemos respostas muito diversas e também muito engraçadas como “é um dicionário de romeno”, “ah! Vamos falar dos romanos romenos”, “vamos ser tradutores do romano”, entre muitas outras respostas. Digamos que foi um momento bastante caricato, pois suscitou uma discussão entre todos os alunos, onde cada um quis fazer prevalecer a sua opinião.

Não sendo algo preparado, como nos apercebemos que se instalou alguma confusão quanto ao romano/romeno, decidimos voltar a relembrar aspetos sobre as línguas românicas, aspetos que tinha sido abordado ao de leve na sessão anterior, e que achamos por bem reforçar novamente nesta sessão.

Quando passamos para a decodificação, em grande grupo, do poema *GĂINUȘA*, com recurso a imagens e palavras soltas, em português (relativas ao poema e algumas intrusas), apercebemo-nos de imediato que os alunos iriam ser muito participativos pois, novamente através de um jogo, os alunos iriam poder adquirir novos conhecimentos, neste caso em relação ao romeno. Esta tarefa podia ter corrido melhor, se da nossa parte tivéssemos gerido as coisas de outra maneira, pois ao deixarmos todos os alunos darem os seus palpites, acabou por se tornar num momento demasiado extenso e de certa forma maçador para os alunos. Apesar disto, sentimos que os alunos gostaram da tarefa, embora tenho sido bastante difícil que eles, só através das imagens e palavras conseguissem decodificar o poema, sendo necessária muita intervenção da nossa parte.

O resto de sessão decorreu com bastante normalizada, sendo que a atividade que realizaram a pares conseguiu ser bastante produtiva pois as duplas puderam discutir ideias entre si.

No que toca à escrita de um poema recorrendo às imagens e palavras usadas na primeira parte da sessão, os alunos mostraram-se entusiasmados e com imensa vontade de nos dar a conhecer as suas veias artísticas, enquanto poetas.

A sessão terminou da melhor maneira, a cantar a música da *GĂINUȘA* e foi sem dúvida um momento de descontração e de grande divertimento para todos.

### Notas de Campo da Sessão IV- NCIV

Esta sessão correu bastante bem, diria que muito melhor que a anterior. Bem, de facto a língua desta sessão *espanhol*, já deixava adivinhar que as coisas se poderiam desenrolar de forma bem mais simples e de facto, foi isso que aconteceu.

Como a sessão começou com a audição do último verso do poema “*A (Asno)*”, conseguimos captar desde logo a atenção de todos os alunos, que ficaram maravilhados com o que ouviram, começando a lançar palpites sobre a língua, sobre o que estavam a ouvir, enfim, todos quiseram dar o ar da sua graça e soltar a imaginação. Em geral, todos os alunos disseram de imediato que se tratava de um poema espanhol, pois o sotaque parecia espanhol e alguns alunos, tendo familiares em Espanha e tendo já ouvido a língua, reconheceram algumas das palavras presentes no poema. Durante esta troca de ideias questionamos os alunos se não podia ser catalão, ao que todos responderam que não, por não se tratar de uma língua semelhante ao português e que tinham ouvido era bastante parecido ao português.

Durante a sessão, constatámos que as crianças estavam bastante dedicadas nas tarefas propostas e foi muito interessante vê-las a dialogarem com os colegas sobre a análise que estávamos a fazer do poema, a descobrirem palavras espanholas que se escrevem de maneira igual, semelhante e diferente do português, também iam fazendo tentativas de pronunciar algumas palavras em espanhol. Para além disso, na realização da ficha com o texto em prosa para transformar em poema, os alunos estavam bastante interessados em descobrir o número de versos/estrofes do poema, em perceber qual o tema do poema e no final, apesar de terem algumas dificuldades, mostraram-se disponíveis para tentar traduzir o poema, algo que foi conseguido com sucesso pela turma.



## Notas de Campo da Sessão V- NCV

Bonjour! Parece que esta sessão será numa outra língua românica, o francês. Quando li o título da sessão, denunciei de imediato qual seria a língua a descobrir... “ahhhh isso é francês porque no francês lê-se como muitos erres!”.

Tudo começou com a audição de uma gravação do poema “*La Cigale et la Fourmi*”, em grande grupo. Como os alunos já tinham percebido que iríamos apresentar algo em francês, pensávamos que esse aspeto estava mais do que esclarecido mas houve uma aluna que após a audição disse “Afinal é italiano, pareceu italiano, porque na televisão vi um programa em italiano e era parecido com esta audição”, o que por momentos gerou algumas dúvidas nos alunos. Como surgiram dúvidas quanto língua, resolvemos passar novamente a gravação, sendo que desta vez já houve consenso de que era de facto francês e para além disso, a maioria dos alunos conseguiu logo adiantar que se tratava do poema da Cigarra e da Formiga. Quando distribuímos a ficha de trabalho que continha o poema impresso, todos se apressaram a tentar ler o poema e a tentar “imitar” o sotaque francês, enrolando muito a língua, como vários disseram.

Ao longo da sessão fomos conversando com os alunos que nos disseram que, à semelhança do espanhol, o francês também parecia ser uma língua próxima do português, por ser possível perceber e ler algumas palavras dos poemas e que pelo contrário, o romeno era a língua mais estranha e mais distante pois, para além de conter uns caracteres estranhos, era muito difícil tentar ler o poema porque o sotaque era muito difícil de perceber.

As tarefas propostas nas fichas de trabalho foram realizadas de forma calma, sem grandes agitações e dúvidas. Apercebemo-nos que os alunos faziam questão de tirar dúvidas entre eles, bem como partilhar algumas ideias e respostas, por forma a auxiliarem os seus colegas. De uma das fichas quero destacar uma atividade especial, onde passamos a gravação de um verso do poema “*La Fourmi*” para que os alunos o escrevessem (como entendiam), tentando ainda descobrir o número de palavras que contém a frase. O resultado foi bastante positivo, não só pelo divertimento como também pelos resultados escritos, que na maioria dos casos, se assemelhou ao real.

## Notas de Campo da Sessão VI- NCVI

Nem quero acreditar que este percurso está prestes a acabar. As coisas passaram a voar e se por momentos pensei que não fosse capaz de chegar até ao fim desta caminhada, bem, parece que me enganei e ainda bem!

Esta sessão esteve carregada tanto de animação como de tristeza, animação por tudo o que aconteceu relacionado com o jogo e tristeza por vermos que o fim está próximo e que os nossos caminhos vão deixar de ser cruzar (professoras e alunos). Mas sentimentalismos à parte, nesta sessão, à semelhança das anteriores, todos os alunos participaram com empenho e com boa disposição no jogo da glória por nós intitulado de *“A chave da casa”*.

Neste jogo da glória, que foi realizado no pavilhão desportivo, os alunos tiveram a possibilidade de, em grupo e em clima de alegria e brincadeira, recordar algumas coisas faladas em todas as sessões, quando contactaram com outras línguas e acima de tudo testar os seus conhecimentos. Este jogo foi muito bem acolhido por todos e de início foi um pouco complicado controlar os ânimos dos alunos que estavam eufóricos e cheios de vontade de lançar o dado. Por forma a facilitar a participação de todos os alunos no jogo, estes foram distribuídos por grupos, cabendo a cada elemento uma determinada tarefa e ao longo do jogo os alunos foram trocando de posições entre si para tornar tudo mais justo para todos.

Em termos de conhecimentos, percebemos que conseguiram entender a diferença entre verso e estrofe, perceberam a origem das línguas românicas, foram respondendo com sucesso às adivinhas e questões de escolha múltipla. Nas categorias de desenho, notaram-se dificuldades pois nem sempre conseguiam perceber a palavra que tinham que representar sob a forma de desenho. Quanto aos cartões do “Ouve e descobre”, de uma forma geral conseguiram identificar ou as línguas apresentadas, ou as temáticas dos poemas.

De uma forma geral, a participação da turma foi bastante positiva, como em todas as outras sessões, havendo sempre alunos que se foram destacando mais que outros.

## **Anexo 21 – Transcrições das gravações**

### **Sessão I**

***Professor – Depois de ouvirem o poema e verem as ilustrações o que nos podem dizer sobre a poesia?***

*A6 - Há poemas que podem ser de cantar...têm rimas...acabam com o mesmo som e às vezes letra.*

*A3 - Os versos são linhas pequenas / e se não tiver versos é uma história.*

*A15 – Os poemas não rimam sempre mas não deixam de ser poemas.*

*A1- A poesia é imaginação, musicalidade, criatividade.*

*A21 - É também aprender e brincar com as palavras e com os sons.*

### **Sessão II**

***Professor – Porque acham que esse poema é italiano?***

*A6 – Ao ler parece mesmo italiano porque a avó está em Itália e fala ao telefone comigo e o som é parecido como quando leio.*

***Professor – E porque associaram esse ao francês?***

*A19 – Porque eu reconheci algumas palavras em francês e o irmão sabe francês.*

*A23 – Porque eu já fui muitas vezes a francês e eu parece que conheci algumas palavras.*

***Professor – Que palavras?***

*A23 – Acho que épiderme é da pele // crèmes parece igual a creme / e toujours já ouvi mas não sei o que é.*

***Professor – E aquele poema é romeno porquê?***

*A16 – Por causa do “azi” e os acentos são esquisitos, não conhecemos.*

*A1 – Tem muitos R’s e achei que fosse romeno.*

*A5 – Porque é parecido com o português e nós achamos que o romeno é parecido com o português.*

A17 – Pela forma de escrita e ao tentar ler não conseguimos arranjar uma forma que ficasse bem.

A23 – Encontramos umas coisas estranhas que não são comuns e como o romeno parece a língua mais estranha, achamos que este poema é romeno // Os acentos pareciam da república-checa / eu já lá fui.

**Professor – E porque acham que este é espanhol?**

A6 – É muito parecido com o português e muitas destas palavras são como o português.

**Professor – Podes dizer algumas?**

A6 – “Banana”, “shimpanzé”, “sole” // é parecido com o português.

A4 – A palavra “meo” pareceu-me espanhol.

A21 – A palavra “el” conheci de outros livros que o meu pai mostrou-me // ah / e “léon”.

A23 – Ao ler o título parecia espanhol e depois ao ver o poema algumas palavras pareciam espanholas // o meu pai tem uma carta em espanhol e eu achei parecido.

A3 – Natura e Mosquits é parecido com o português, logo é espanhol.

**Professor – E em relação a este poema, porque acham que é catalão?**

A14 – Não conhecia a língua mas achei estranho e pensei que fosse catalão.

A21 – Achamos parecido com o espanhol. O “i” parece ser o catalão // Parece que junta o espanhol com o francês.

### Sessão III

**Professor – Depois de terem ouvido o poema, o que acharam?**

A5 - Quando ouvimos – “cât o mie” soa igual ao inglês e sabemos que em inglês é gato.

A6 – Pretios parece-me prédios / ou então pretos // pintainhos...

A14 - Cotcodag parece o cocorócoco, quando elas estão a cacarejar põe ovos.

A25 - Se calhar também fala de ovos o poema.

**Professor – E os sons das palavras são iguais aos nossos?**

A26 – O romeno é muito estranho!

**Professor – E é estranho porquê?**

A26 - Porque ouvir romeno é estranho, muito estranho // e tem aqueles sinais estranhos.

**Professor – Aqueles sinais estranhos chama-se carateres, sabiam?**

A12 – Então mas para que servem? // É para lermos de outra maneira diferente?

**Professor – Sim, fazem com que determinadas letras se leiam de outra forma.**

A12 – Ah // por isso é que o som é assim tão estranho e difícil.

#### Sessão IV

**Professor – Sabem de qual das línguas românicas é este poema?**

A26 – É espanhol!

A16 – Por causa do sotaque parece mesmo espanhol / e algumas palavras também.

**Professor – Que palavras por exemplo?**

A15 – También é quase igual ao que nós dizemos // e ler também, é igual o som.

**Professor – Mas porque acham que é espanhol e não catalão?**

A20 - Não é catalão porque não é parecido com o português.

#### Sessão V

**Professor – E se eu vou disser que aquela palavra se lê “ Chercheurs”?**

Turma - É francês!!

A23 – A mim pareceu-me italiano porque na televisão vi um programa em italiano e era parecido com o que ouvi agora.

**Professor – Eu acho que é catalão!**

A16 - Eu acho que é francês porque // lê-se assim com muitos r's!

**Professor - Porquê que eu li de uma maneira e vocês de outra? O que acontece com as palavras noutras línguas? Lemos da mesma maneira que em português?**

A12 - Não! As letras podem ser as mesmas, mas porque os sons são todos diferentes já não é igual! E se calhar em francês é mais fácil de identificar.